

Erziehungswissenschaft

**Die Methodisierung des Unterrichts.
Untersuchungen zu steuerungs-
und verständigungs-theoretischen
Reduktionen des Begriffs der Unterrichts-
methode vor dem Hintergrund der
Diskussion in Reformpädagogik und
geisteswissenschaftlich-
bildungstheoretischer Didaktik.**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Alfred Langewand
aus Strang/Bad Rothenfelde

1978



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555408_0021

Erziehungswissenschaft

Die Methodisierung des Unterrichts.

Untersuchungen zu steuerungs- und verständigungs-
theoretischen Reduktionen des Begriffs der Unter-
richtsmethode vor dem Hintergrund der Diskussion
in Reformpädagogik und geisteswissenschaftlich -
bildungstheoretischer Didaktik.

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

Philosophischen Fakultät
der

Westfälischen Wilhelms-Universität
zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Alfred Langewand
aus Strang/Bad Rothenfelde

1978

Tag der mündlichen Prüfung: 3.Juli 1978

Dekan: Prof.Dr. M.E.Brockhoff

Referent: Prof.Dr.D.Lenzen

Korreferent: Prof.Dr.D.Benner



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	V-X
Kap. I	
Unterrichtsmethode und Reflexivität. Hugo Gaudigs Argument der Vermitteltheit des Prozesses geistiger Aneignung und seine Reduktion der Unterrichtsmethode auf anwendbare Verfahren: Selbsttätigkeit des Schülers als methodische Bildung.	1
A. Die "Frage nach dem Gegner" der Methodenreflexionen Gaudigs.	12
1. Das erste Problem: Die herbartianische Konzeption der formalen Stufen.	14
2. Der Geltungsbereich der Gaudigschen Kritik.	20
3. Das zweite Problem: Die herbartianische Theorie der Lehrerfrage.	22
B. Gaudigs Kritik des Herbartianismus: Das Argument der Reflexivität unterrichtlicher Lernprozesse.	24
1. Die Problematisierung der herbartianischen Theorie der formalen Stufen	24
(Exkurs:) Intentionalität, Empirie und Praxis von didaktischen Modellen.	30
(Ende des Exkurses:)	41
2. Die Problematisierung der herbartianischen Theorie der Lehrerfrage.	44
C. Der Lösungsvorschlag Gaudigs.	48
1. Die Methode der freien geistigen Arbeit im Unterricht.	49
2. Die Zwei-Stadien-Konzeption der Unterrichtsmethode und die Stufen des Unterrichts.	52
D. Gaudigs "herbartianische" Reduktion des Methodenbegriffs	55
Kap. II	
Unterrichtsmethode und Normativität. Erich Wenigers Aufweis der Orientierungs- und Handlungsbedürftigkeit des Handelns und seine Reduktion der Unterrichtsmethode auf vorgängige Vernünftigkeit: Auseinanderstezung mit der Welt als Bildende Begegnung.	62

A. Die "Frage nach dem Gegner": Wenigers Aufhebung der formalen Bildungstheorie und sein Lösungsvorschlag: Das Konzept der Bildenden Begegnung.	67
1. Die klassische Widerlegung der formalen Bildungstheorie: "Historizität", "Inhaltlichkeit" und "Nebenfolgen".	68
2. Die historische Relativierung der formalen Bildungstheorie.	69
3. Die Bildende Begegnung	72
4. Die Aufhebung der formalen Bildungstheorie	77
B. Wenigers Fassung des Implikationstheorems: Bildsamkeit, Methode und erzieherisches Handeln.	85
C. Die Prämisse der Wenigerschen Methodenreflexionen: Die Hypostasierung der Vernünftigkeit.	92
1. Theorien ersten und Theorien zweiten Grades.	93
2. Theorie dritten Grades.	94
3. Erste (aporetische) Alternative: "Bloß analytische" Theorie.	96
4. Zweite (aporetische) Alternative: "Strukturalistische Rehabilitierung".	96

Kap.III.

Zwischenergebnis und Folgerungen: Die bedingte Komplementarität der Methodentheorien von H.Gaudig und E.Weniger und drei Fragen zum Begriff der Unterrichtsmethode.	110
A. Didaktisches versus instituetisches Dreieck.	111
B. Unmittelbarkeit versus Vermitteltheit.	112
C. Technik versus erzieherisches Handeln	114

Kap.IV.

Technisierung und Verständigung. Aporien gegenwärtiger Ansätze zu einer Theorie der Unterrichtsmethode.	118
A. H.Blankertz's Theorem der methodischen Leitfrage.	124
B. Technik, Steuerung, Technisierung. Die instrumentalistische "Aufhebung" des Problems der Unterrichtsmethode.	138

1. Die erste Ebene des Technikproblems: Unterrichtsmethoden als Techniken.	138
a) P. Mencks triadische Konzeption des Methodenbegriffs: Unterrichtsmethode als pädagogisches Kriterium, Unterrichtsmethode als Konstituens des Unterrichts und Unterrichtsmethoden als Ensemble von Techniken.	138
b) Unterrichtsmethoden in der empirischen Unterrichtsforschung. Erstes Beispiel: "Empirischer Funktionalismus" in der Erforschung von "Attitude-treatment-interactions" (Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden).	146
c) Das Problem der "sonstigen Differenzen der Verfahrensweise".	158
2. Die zweite Ebene des Technikproblems: Unterrichtsmethode als Steuerungsstruktur des Unterrichts.	161
a) G. Thomas steuerungstheoretische Version der Artikulation des Unterrichts und der Zusammenhang von Schulstruktur und Unterrichtsmethode.	161
b) "Steuerung und Handeln" oder "Steuerungshandeln"? H. Mosers Einebnung einer Differenz	171
3. Die dritte Ebene des Technikproblems. Die Methodisierung des Unterrichts als Technisierung der Praxis.	178
a) Das Problem der Vermittlung abstrakter Steuerungsgrößen mit dem Vollzug des Unterrichts, aufgezeigt am Beispiel "Normenbuch-Didaktik" und Unterrichtspraxis.	178
b) Der Begriff der Technisierung.	188
c) "Macht" als Technisierung des Unterrichts und die instrumentalistische Aufhebung des Problems der Unterrichtsmethode.	205

C. Interaktion, Transformation, Verständigung. Die kommunikative Aufhebung des Problems der Unterrichtsmethode.	213
1. Die erste Ebene: Unterrichtsmethoden als Interaktionsformen.	213
a) W. Klafkis Präzisierungsversuch des Methodenbegriffs.	213
b) Unterrichtsmethoden in der empirischen Unterrichtsforschung. Zweites Beispiel: Die Beliebbarkeit pädagogischen Handelns in dem Konzept der "pedagogical moves" von Bellack/Kliebard et al.	225
2. Die zweite Ebene: Unterrichtsmethode als Transformation. D. Lenzens Ansatz einer strukturalistischen Fassung der Unterrichtsmethode.	236
3. Die dritte Ebene: Die Methodisierung des Unterrichts durch Verständigungshandeln.	256
Schlussbemerkung.	262
Literaturverzeichnis.	267

Vorbemerkung.

Machte heute jemand sich daran, eine Geschichte der "Unterrichtsmethode" abzufassen, er schriebe, ob gewollt oder nicht, die Geschichte der Kasernierung eines Begriffs. "Unter dem Dach der primären Didaktik und im neutralen Rahmen der Schule" - das dürfte ein zwar grobes, aber im großen und ganzen zutreffendes Bild des Stellen - werts des Begriffs wiedergeben. Dabei hat dieses Bild den Vorteil, auf einen Zusammenhang aufmerksam zu machen, der wohl selbstverständlich ist, aber - vielleicht, weil schon wieder zu selbstverständlich - meistens nur am Rande eine Rolle spielt, wenn die Pädagogik mit dem Problem der Unterrichtsmethode sich beschäftigt, nämlich auf die Tatsache, daß die Weisen der Einwirkung der Älteren Generation auf die Heranwachsenden zu einem bestimmten Teil sich in Institutionen vollziehen.

Verbleibt man noch einen Augenblick auf der Ebene der "Bilder", so merkt man rasch, daß diesem selbstverständlichen Umstand die meisten in der Pädagogik gebräuchlichen Metaphern nicht gerade sehr prägnant Rechnung tragen:

"Methoden sind Wege zum Ziel"; sie sind "Mittel zum Zweck"; sie stehen zur Didaktik (!) wie "Form zu Inhalt", wie "Wie-Fragen zu Was-Fragen" usw..

Während die beiden letzten Faustregeln immerhin noch eine virtuose Handhabung erlauben ("Dialektik"), ist das bei den beiden ersten Bildern schon schwieriger.

Sie sind nicht nur Bilder, die auf prägnante, kurze, erleichternde Art und Weise einen komplizierten Sachverhalt verdeutlichen (und als solche eine typisch methodische Funktion ausüben), sondern sie liefern zugleich, wenn diese Formulierung hier gestattet ist, eine "natürliche Vorstellung" dieses Sachverhalts, die auf eine prägnante, kurze, erleichternde Art und Weise einen komplizierten Sachverhalt vorformt, um nicht zu sagen: verformt, ohne daß sie Recht und Einsicht für diese Formung selbst zur Darstellung bringt (also auch als solche eine typisch methodische Funktion ausübt?!).

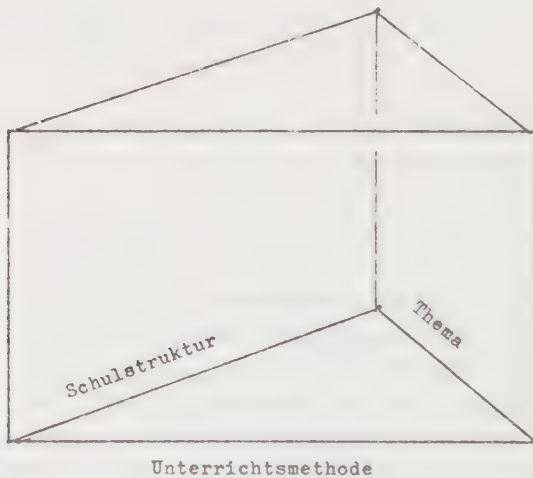
Die Diskussion über den Begriff der Unterrichtsmethode hat sich,

wenn wir recht sehen, wie keine andere von solchen "methodisch" fungierende Bildern leiten lassen, und zwar so, daß diese Rede über die Sache, überspitzt formuliert, das problematische Niveau der Sache selbst oft bloß reproduziert hat.

Auch diese Arbeit läßt sich von einem solchen Bild leiten, aber - zumindest der Absicht nach - in einem kritischen Sinne. Noch einmal sehr grob gesagt: Die Kasernierung muß beendet werden.

Die drei darin angesprochenen Momente - didaktisch-thematische, unterrichtsmethodische, schulstrukturelle - müssen, so die Hauptthese, systematisch aufeinander bezogen werden, ohne daß ihr Gewicht zueinander durch Primatsthese, Neutralitätsthese, Zweit-rangigkeitsthese von vornherein verschoben wird.

Wir möchten diesen Zusammenhang zwischen Thema, Unterrichtsmethode und Schulstruktur, und seinen, wie sich zeigen wird, notwendigen Bezugspunkt, der in diesen drei Momenten selbst nicht aufgeht, graphisch so darstellen:



Die Frage, in welchem Verhältnis die drei auf dem zugrundeliegenden Dreieck ruhenden Seitenflächen zueinander, und in welchem Verhältnis sie zur "Basis" stehen oder stehen sollten, hat in der Geschichte der Beschäftigung mit der Unterrichtsmethode naturgemäß sehr unterschiedliche Antworten gefunden. Wir schreiben nun zwar nicht eine solche Geschichte, versuchen aber gleichwohl, die wichtigsten Stationen zu brücksichtigen, sozusagen die "Gipfel" (oder die "Niederungen"), wie sie zumindest für dieses Jahrhundert auszumachen sind.

Die Aufnahme dieser Stationen ist dabei so angelegt, daß die jeweils vorherigen Theoretisierungsversuche des Methodenbegriffs im Lichte der jeweils nachfolgenden Kritiken und Konstruktionen interessieren. Also gefragt wird

- wie hat die Reformpädagogik, vertreten durch den methodischen Bildungstheoretiker Hugo GAUDIG den Herbartianismus aufgenommen und kritisiert, und was hat sie ihm entgegengestellt, wobei es notwendig ist zufragen,
- wie haben die Herbartianer die Pädagogik Herbarts aufgenommen und verändert; gefragt wird weiterhin
- wie hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik, vertreten durch den Bildungstheoretiker Erich WENIGER, die Reformpädagogik aufgenommen und kritisiert, und was hat sie ihr entgegengestellt;
- wie hat die dritte Reformbewegung der 60er und 70er Jahre dieses Jahrhunderts die WENIGERsche Theorie aufgenommen und kritisiert, und was hat sie ihr entgegengestellt?

Dieses Darstellungsverfahren ist von der Vermutung geleitet, daß zwar einerseits wesentliche Aspekte einer angemessenen Behandlung der sog. "Wie"-, "Weg"- oder "Mittel"-Fragen in den konstruktiven Entwürfen zu finden sind, also in Formalstufentheorie, Selbsttätigkeitskonzept, Bildende Begegnung, Metakommunikation usw.; aber andererseits lassen sich manche von solchen wichtigen Gesichtspunkten nur in den kritischen Anmerkungen von Methodentheoretikern zu den Konzepten ihrer Vorgänger aufspüren. Dabei tritt in der Analyse dieser argumentativen Auseinandersetzungen die Schwierigkeit hinzu, daß das "kritische" Niveau gegenüber dem Gegner im jeweils eigenen konstruktiven Lösungsvorschlag oft gleichsam wieder unterboten wird.

Im Vordergrund steht daher weniger die in Methodenkonzepten ausgedrückte "konstruktive" Phantasie, die man, wie E.WENIGER einmal geschrieben hat, der "lehrenden Übersicht halber" auch in Schemata pressen kann - und die man in der Folgezeit auch genügend in Schemata gepreßt hat - , sondern im Vordergrund steht die "kritische" Phantasie, die den Konzepten nicht ohne weiteres auf die Stirn geschrieben ist.

In diesem Sinne beschäftigt sich das erste Kapitel mit den Argumentationen, die H.GAUDIG in der Auseinandersetzung mit der Formalstufentheorie der Herbartianer zu seinem Konzept der "methodischen Bildungstheorie" geführt haben. In diesen Argumentationen beschäftigt sich GAUDIG mehr oder minder explizit mit dem Verhältnis der

- Unterrichtsmethode zur Institutionalisierung von Lernprozessen einerseits, und - um es auf die Graphik zu beziehen - dem Verhältnis beider Momente
- in ihrer strukturellen Verbindung mit dem zugrundeliegenden "Dreieck" andererseits, das aber zur Seite der Themen "offen" ist. "offen" im Sinne methodischer Bildungstheorie!

Demgegenüber behandelt E.WENIGER, dem das zweite Kapitel sich widmet, die Beziehung von

- Themenseite und Methodenseite und ihrer
- "Basis", ohne auf jene Seite zu rekurrieren, die GAUDIG zum methodischen Bildungstheoretiker "gemacht" hat, nämlich auf die Seite der Schulstruktur.

Diese - wie wir im dritten Kapitel sehen werden - bedingte Komplementarität zwischen dem Reformpädagogen und dem Theoretiker der Reformpädagogik hat geradezu frappierende Analogien zur heutigen, fast im Sinne methodischer Bildungstheorie geführten Diskussion über "Metakommunikation", "offene Curricula" usw., auf die wir hier nur verweisen wollen.

Aber neben dem Nachweis des systematischen Zusammenhangs der drei Momente "Thema", "Unterrichtsmethode" und "Schulstruktur" bringt der Vergleich zwischen GAUDIG und WENIGER noch zwei andere Problemstellungen zutage.

Nämlich einmal den merkwürdigen Rang der Pädagogik,

- den Erziehungs- und Bildungsprozess im Begriff der "Unmittelbarkeit" zu theoretisieren, und sodann die höchst aktuelle Frage

- nach der Affinität der Unterrichtsmethode zu "Techniken"/"Verfahren"/"Mitteln" usw. einerseits oder zu "Interaktion"/"Kommunikation" usw. andererseits.

Alle drei Fragen, die wir im dritten Kapitel schematisieren, hängen, wie das vierte Kapitel dann zeigen wird, aufs engste miteinander zusammen.

Der leitende Begriff, unter dem dieser Zusammenhang thematisiert wird, ist der der "Methodisierung".

Der Begriff der "Methodisierung" bezeichnet das "organisierende Prinzip" (mit Blick auf die Graphik: das zugrundeliegende Dreieck) der drei Seiten "Thema", "Methode", "Schulstruktur".

In einem sehr allgemeinen Sinne steht er für die Formen der gesellschaftlichen Vermittlung der Erziehung und der erzieherischen Vermittlung der Gesellschaft. In Anlehnung an die traditionelle didaktisch-methodische Begrifflichkeit, der es eines entsprechenden Terminus ermangelt, sprechen wir für den Unterricht auch von dem "Muster" der Artikulation.

Je nachdem, von wo aus in den verschiedenen in der Arbeit vorgestellten Ansätzen die Methodisierung theoretisiert wird,

- je von irgendeiner der drei o.a. Seiten und
- je vom Aspekt der Technik oder der Kommunikation und
- je von der Vorstellung von der Unmittelbarkeit oder Vermitteltheit als Merkmal "Guter Lernprozesse",

ergeben sich drei verschiedene Konzepte der Methodisierung.

Die einzig ausformulierte, freilich ohne diesen Terminus arbeitende Theorie der Methodisierung des Erziehungs- und Bildungsprozesses hat E. WENIGER in seinem Konzept der Bildenden Begegnung unternommen.

Die beiden anderen vorgestellten Ansätze, "Technisierung" und "Verständigung", beruhen auf (dem Versuch) der systematischen Interpretation der verschiedenen aktuellen Arbeiten zum Begriff der Unterrichtsmethode, die als zwanglose aber nicht beliebige Aufstufungen der Definitionen der "Unterrichtsmethode als Technik" wie der "Unterrichtsmethode als Interaktionsform" verstanden werden müssen.

Die Parallelisierung der Methodisierungskonzepte "Bildende Begegnung", "Technisierung" und "Verständigung" soll hier von vornherein deutlich machen, daß mit "Methodisierung" nicht ein Problem gelöst ist, sondern daß damit auf ein Problem erst aufmerksam gemacht wird. Denn alle drei Konzepte beziehen sich auf das "organisierende Prinzip" als Handlungszusammenhang zwischen "Erzieher und Zögling". Sie machen daher auf eine, um dieses vorwegzunehmen, mehr oder minder bewußtlose Art und Weise deutlich, daß es sich bei der Rede von Unterrichtsmethoden um eine von der Pädagogik selbstverschuldete Beschränkung dessen handelt, was einmal Erziehungstheorie hieß.

Zu zeigen, daß die Rede von Unterrichts - Methoden reduktionistisch ist, daß die Reduktion der Erziehungstheorie auf Unterrichtsmethoden, seien sie als Technisierungs- oder als Verständigungsproblem aufgefaßt, rückgängig zu machen ist, ist das erste Anliegen dieser Arbeit.

KAPITEL I

Unterrichtsmethode und Reflexivität.

Hugo GAUDIGs Argument der Vermitteltheit des Prozesses geistiger Aneignung und seine Reduktion der Unterrichtsmethode auf anwendbare Verfahren: Selbsttätigkeit des Schülers als methodische Bildung.

Die folgenden Überlegungen gehen an einem schon zur Geschichte der Didaktik zählenden pädagogischen Entwurf der Frage nach, welchen theoretischen Status Methodenkonzepte beanspruchen können, ohne diese Frage schon konkret beantworten zu wollen; wichtiger ist zunächst zu überprüfen, innerhalb welchen Bezugsrahmens sie überhaupt eine Antwort finden kann.

Behauptet wird, daß die vor allem von der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik geübte Kritik an dem Begriff von Unterrichtsmethode, wie er in den funktionalen/methodischen Bildungstheorien zumal der pädagogischen Bewegung vorliegt, über den Hinweis auf den historisch-politischen Charakter des Lehrplangefüges und der darin eingeschlossenen These der Dialektik von Form und Inhalt (Ziel-/Inhalts- und Methodenentscheidungen) hinaus erweitert werden muß um die These der prinzipiellen Reflexivität didaktisch vermittelter Strukturen unterrichtlicher Kommunikation. Diese These erlaubt nicht nur die Erläuterung der Scheinhaftigkeit der Unmittelbarkeit von "Methode" von Seiten der "Didaktik im engeren Sinne", wie dieses gängige Argumentation ist, sondern den Nachweis deren Angemessenheit von Seiten des Begriffs der Unterrichtsmethode selbst, und von daher darüber hinaus den der Unhaltbarkeit einer instrumentalistischen Deutung des Verhältnisses von Lernziel-/Lerninhalts- und Lernorganisationsentscheidungen, die - trotz mancher Beteuerungen, didaktischem Denken noch weithin inhärent zu sein scheint, wie in den nachfolgenden kursorischen Bemerkungen zur Position W. KLAFFKIs gezeigt wird.

Daß dieses Problem am Beispiel des Reformpädagogen H. GAUDIG expliziert wird, ist über den aktuellen, vermutlich gleichwohl kurzlebigen Umstand hinaus, daß ganze Passagen aus GAUDIGs Werk unbenommen in die gegenwärtige Landschaft erziehungswissenschaftlichen Denkens über "Selbständigkeit", "Schülerorientierung", "Metakommunikation", "offene Unterrichtsgestaltung" etc. versetzt werden können, motiviert vor allem

1. durch die Struktur seiner Argumentation gegenüber dem damals herrschenden Herbartianismus, sowie
2. die doppelschichtige, die Reflexivität von institutionell veranstalteten Lernprozessen in eigentümlicher Weise aufnehmende, dann aber doch wieder verdeckende Sicht der "Artikulation des Unterrichts".

Aus beidem - dem kritischen Potential und dem konstruktiven Versuch - und ebenso aus dessen Mißlingen, kann einiges über "Unterrichtsmethode" gelernt werden.

Andererseits kann nicht vergessen werden, daß sich in der Behandlung des schon zum Zitat gewordenen "Problems der Unterrichtsmethode" eine gewichtige Verschiebung bemerkbar gemacht hat.

Trifft für die Methodendiskussion der "pädagogischen Bewegung" vor allem das WENIGERsche Diktum zu, daß "die Erfinder oder Begründer einer Methode für gewöhnlich, wie HERBART und GAUDIG, meinen, die Methode könne nur eine sein, und natürlich ist die ihrige dann die eine"¹, so hat sich besonders im Gefolge der BLANKERTZschen Uminterpretation des "Interdependenztheorems" der "Berliner Schule" zum "Implikationstheorem" von Lernziel-/Lerninhalts- und Methodenentscheidungen und dessen Explikation im Sinne der "methodischen Leitfrage" die Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft von einzelnen Methodenkonzepten fortentwickelt, hin zu der - freilich so explizit nicht immer formulierten - Frage nach einer "allen Methodenkonzeptionen gemeinsamen Grundstruktur"².

¹ WENIGER, Erich, Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. hrsg. v. Bruno SCHONIG. Weinheim/Basel 1975 S. 366.

² KAISER, Hermann-Josef, Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. in: F. Menck/G. THOMA: Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München, 1972, S. 131.

Diese Wendung einer qualitativen Reduktion der Analyse von Methodenkonzeptionen auf die Frage nach der einen methodischen Grundstruktur des Unterrichts hat allerdings eine Folgelast theoretischer und methodologischer Schwierigkeiten mit sich gebracht. Als Beispiele für dieses Interesse an der Reduktion des Methodenbegriffs auf einige wenige Bestimmungsstücke können hier die Ausführungen von H.J. KAISER¹ und D. LENZEN² genannt werden. Diese Schwierigkeiten scheinen es notwendig zu machen, den Begriff des Implikationszusammenhangs zunächst als negative Kategorie zu veranschlagen, d.h. ihn als Maßstab erreichten didaktischen Argumentationsniveaus an behavioristische oder sozialtechnologische Konzepte etwa der Curriculumforschung anzulegen, dieses aber gleichwohl nur im tentativen Vorgriff auf das, was an theoretischen und methodologischen Konsequenzen aus ihm folgen könnte:

So schreibt Hilbert MEYER, daß

"das Implikationstheorem auch auf die Theoriebildung selbst Rückwirkungen haben muß, denn die empirisch gegebene Komplexion der Planungssituation muß auch theoretisch abgebildet werden können Die Einordnung (der Curriculummethodologie - A.L.) muß jedoch solange abstrakt bleiben, wie das Implikationstheorem selbst nur abstrakt formuliert ... worden ist",

und etwas weiter, im Sinne der These der Verwendung des Implikationstheorems als negative Kategorie:

"... am holistischen Charakter des Implikationstheorems wird jedoch insofern festgehalten, als die angemeldete Reichweite der notwendig zu integrierenden Planungen ernst genommen wird. Solche Konzepte der Curriculumtheorie, die schon im theoretischen Ansatz reduktionistisch sind, müssen abgelehnt werden."³

¹ KAISER, H.J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen ... a.a.O.S. 131

² LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. Mit einem Vorwort von Herwig Blankertz. Frankfurt 1973

³ MEYER, H.L.: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972, S. 55 f, Herv. i. Orig.

In MEYERs Formulierung kündigt sich freilich der immer wieder zu Kontroversen¹ führende prekäre Stellenwert der Implikation an. An welchen Grenzen sich nämlich die "Reichweite der notwendig zu integrierenden Planungen" bemißt, ist weithin unbestimmt. Zunächst - so kann festgehalten werden - handelt es sich hier um das zeitliche Verhältnis der planvollen Vorbestimmung des Unterrichts einerseits und dem Unterricht selbst andererseits; und das Implikationstheorem hat Gültigkeit für den Entscheidungsprozeß. So spricht KLAFFKI in der Tradition der WENIGERschen These, "Methode (sei) immer etwas Zweites"², vom "Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik":

"Methoden können nur entworfen und bewertet werden, wenn didaktische Vorentscheidungen gefallen sind und umgekehrt: jeder methodische Entwurf schließt immer schon - bewußt oder unbewußt - didaktische Voraussetzungen ein."³

Folgerichtig sind Methoden nicht ableitbar aus Zielen; das heißt jedoch nicht, es gäbe "prinzipiell immer mehrere Wege zum gleichen Ziel"⁴; vielmehr steht diese Aussage im Widerspruch zur oben⁵ angegebenen Bestimmung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik, besser: von Lernziel-, lerninhalts- und Methodenentscheidungen. Diese Inkonsistenz der KLAFFKIschen Ausführungen zeigt indes recht gut die weitverbreitete systematische Ausdeutung des Implikationstheorems an. Bringt man KLAFFKIs Version der bildungstheoretischen Didaktik in Bezug auf das hier zur Diskussion anstehende Problem auf einige Behauptungen, so ergibt sich:

¹ zuletzt: KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 1, S. 77-95; MENCK, P.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik. Zu W. Klafkis Beitrag in H. 1/76 dieser Zeitschrift. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 5, S. 793-801; KLAFFKI, W.: Replik auf P. MENCKs "Anmerkungen zum Begriff der Didaktik". in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 3, S. 303-310; ders.: Von der "Bildungstheoretischen Didaktik" zu einem "kritisch-konstruktiven" Bildungsbegriff? Interview mit W. Born. in: Schwarz auf Weiss 1977, H. 1, S. 1-9; KAISER, H. J.: Implikationen des Implikationszusammenhangs. in: Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag. hrsg. von D. BENNER, Kastellaun 1977, S. 109-137.

² WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 352

³ KLAFFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Berlin Basel 8./9. Aufl. 1966, S. 86

⁴ ebd.

⁵ vgl. das vorhergehende Zitat.

1. Didaktik im weiteren Sinne beschäftigt sich mit der vorunterrichtlichen Bestimmung des Unterrichts.
2. In ihr ist
 - a) in der zeitlichen Dimension die Ziel- Inhalts - Reflexion derjenigen über "Wege" vorgeordnet.
 - b) in der sachlichen Dimension das Verhältnis von Zielen/Inhalten und Methoden im Sinne des Zweck-Mittel-Schemas interpretiert, und
 - c) in der sozialen Dimension der Lehrer der Entscheidungsträger, die Schüler die von Entscheidungen Betroffenen.

Bei all dem - und das macht die KLAFFKische Position so problematisch - handelt es sich nun aber nicht um die beschreibende Abbildung etwa des normalen Planungsprozesses, in den der Lehrer eingebunden ist, sondern um eine theoretische Formbestimmung der Didaktik im weiteren Sinne selbst! Denn KLAFFKI hält seine Version des Primats für einen "analytischen Satz im Sinne Kants"¹, und den Primat selbst für einen "logischen"².

Welche Art von Logik die Logik des Primats aber ist, erläutert KLAFFKI leider nicht. Zwei Möglichkeiten sind denkbar.

- Denkt man sich das Verhältnis vom Primat der Didaktik im engeren Sinne zur Methodik, oder, wie KLAFFKI "genauer" sagt: Vom "Primat ... didaktischer Zielentscheidungen im Verhältnis zur Unterrichtsmethodik"³ als zeitliches, etwa als Entwicklungsgang, so kann es sich nicht um einen analytischen Satz handeln, denn analytische Sätze sind tautologisch, d.h. grundsätzlich wahr; gegen sie kann nicht verstoßen werden. Zeigte sich nun nämlich umgekehrt, daß sehr wohl Methodenentscheidungen getroffen werden können, bevor Ziel- und Inhaltsentscheidungen gefällt sind - was nicht allzu selten der Fall sein dürfte⁴ - so folgt daraus, daß es sich gar nicht um die behauptete Satzform handeln kann.

¹KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O.S.81

²ebd.

³ebd., vgl. KLAFFKI, W.: Die Inhalte des Lernens und Lehrens - das Problem der Didaktik im engeren Sinne, in: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd.2, Frankfurt 1970 S.73

⁴LENZEN, D.: Unterrichtsplanung "nach ...". Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. in: Gesamtschule, 1975, H.4, S.11ff

- Denkt man sich das Verhältnis als ein kausales, so widerspräche dieses KLAFKIs eigener Feststellung¹, nach der didaktische Entscheidungen immer schon methodische, und methodische immer schon didaktische Entscheidungen mit-konstruieren. Die kausale Deutung ist folglich überhaupt nicht sinnvoll.

Die Schwierigkeiten, die in der KLAFKIschen Bestimmung zum Vorschein kommen, beruhen freilich weniger auf der Inkonsistenz von einzelnen Definitionen, sondern auf der diesen Definitionen zugrunde liegenden "natürlichen Vorstellung" vom Implikationstheorem. KLAFKI folgt nämlich dem Bild des Verhältnisses vom "Weg" und "Ziel" als adäquater Metapher des Verhältnisses von Ziel/Inhalts- und Methodenentscheidungen. Darin wird aber reifiziert, was erst das Ergebnis einer spezifischen Abstraktion ist, die typischerweise allein aus der Sicht des Unterricht Planenden verständlich ist:

"Inhalte können ... immer nur unter heuristischem Aspekt betrachtet werden, sofern sie als von der Methode ihres Gewinns losgelöst angesehen werden."²

Nun hat sich KLAFKI vor allem in seinen jüngsten Veröffentlichungen stets gegen eine zweckrationalistische Deutung des Ziel/Inhalts- und Methodenverhältnisses gewandt. Das Argument freilich, das er dafür anbringt, taugt zur Relativierung jenes "technizistischen" Mißverständnisses wenig: denn daß Inhalte (!) einer "wertungsmäßigen Vorwegbestimmtheit" unterliegen, ist zwar richtig und auch, daß "die didaktischen Zielbestimmungen im Hinblick auf jene Inhalte (...) in kritischer Bezugnahme auf deren gesellschaftliche Vorwegbestimmtheit erfolgen (müssen)"³ - was nichts anderes ist als die Umschreibung der Funktionsbestimmung des Bildungsbegriffs der WENIGERSchen Lehrplanteorie -, aber all dieses bleibt folgenlos, solange es nicht Rückwirkungen hat auf den kategorialen Bezugsrahmen, innerhalb dessen das problematische Verhältnis geklärt werden kann. Daß KLAFKI in seinen "weiterführenden Argumentationsansätzen" dem durch die "Weg"-Metaphern festgelegten Zweck-Mittel-Denken weiterhin folgt, zeigt seine Interpretation des BLANKERTZschen Implikationstheorems: Dieses beziehe

¹ KLAFKI, W.: Studien ... a.a.O.S. 68

² KAISER, H.J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen ... a.a.O.S. 142

³ KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O.S. 86

sich nämlich nicht auf die den Strukturzusammenhang zwischen Zielen /Inhalten einerseits, soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen andererseits erst stiftende "methodische Leitfrage", sondern nur - gleichsam in einem "kleinen Zirkel" - auf die themenkonstitutive Funktion der Ziele gegenüber den Inhalten. Die Vernachlässigung der strukturellen Argumentation bei BLANKERTZ führt somit in eine "Zwei-Welten-Theorie": Hier die instrumentellen sowie potentiell emanzipatorischen Themen, dort die (möglichst) emanzipatorisch orientierten Methoden (als "Interaktionsform") oder andere. Damit aber fällt KLAFKI auf begrifflicher Ebene hinter BLANKERTZs Explikation des Implikationszusammenhangs im Sinne der methodischen Leitfrage zurück. Denn in der Verknüpfung normativer und (bloß) "empirischer" Strukturen liegt die Stärke jener Argumentation: Daß in der didaktischen Struktur des Unterrichts immer auch ein empirischer Mechanismus¹ mitgedacht ist, kann KLAFKI auf begrifflicher Ebene seinem Verständnis von Implikation nur additiv hinzufügen. Dieser zuletzt genannte Sachverhalt ist ein guter Schlüssel zur Entzifferung des in der Geschichte der Didaktik mit dem (vorsichtig formuliert) "Wechselverhältnis von Ziel-Inhalts- und Methodenentscheidungen" je Gemeinten.

Grob lassen sich mindestens vier Varianten unterscheiden:

1. Eine "hermeneutisch-nominalistische" Variante, nach der der Implikationszusammenhang stets nachträglich für Lernprozesse plausibel gemacht werden kann.

Als pointiert argumentierende Beispiele dieser Deutung des Implikationszusammenhangs seien hier die - deutlich nominalistisch geführten - Arbeiten J.HENNINGSSENS² genannt, die in ganz anderer Weise als die "kritische Erziehungswissenschaft" die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fortsetzen, indem sie deren hermeneutisches Selbstverständnis mit Momenten der "Phänomenologie im Spätstadium"³ verknüpfen. In ihnen wird die - knapp formuliert - Dialektik von Didaktik und Methodik, von WAS- und WIE-Fragen, in ein "lerntheoretisches" Dreieck von "Ziel", "Situation" und "er-

¹ LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation a.a.O.S.60

² HENNINGSSEN, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Ratingen Kastellaun Düsseldorf 1974.

³ SCHAPP, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Mit einem Vorwort zur Neuauflage von H. Lübbe. Wiesbaden 2. Aufl. 1976; Lübbe, H.: "Sprachspiele" und "Geschichten". Neopositivismus und Phänomenologie im Spätstadium. in: Kantstudien Bd. 52, 1960/61, S. 220-243

worbener Wissenszusammenhang" eingebettet. Weil HENNINGSSEN nicht an dem Planungsaspekt von Lernprozessen interessiert ist, sondern an ihrem Vollzug, stellt sich für ihn die Frage des "Primats" überhaupt nicht. Und auch nicht die Frage, wer den Lernprozess steuert (Lehrer oder Materialien oder Massenmedien), wohl aber geht er davon aus, daß sie gesteuert werden. Entsprechend ist die "erste" Aufgabe einer Methodik, "sehen zu lehren", was "passiert". Den Rahmen dafür bildet das oben angegebene Dreieck. Dessen Formalität verunmöglicht freilich den Versuch der Angabe eines noch so heuristischen handlungsanleitenden oder handlungsorientierenden Wissens, denn was als "so oder so" geschehend interpretiert wird, hängt - erstens - von (in Grenzen) kontingenten Deutungsmustern/Theorien/Modellen des Interpretieren ab, und ist - zweitens - qua Interpretation stets Handlungsdeutung ex post. Nicht die Praxis von Lernprozessen kommt in den Blick, sondern deren "Wirklichkeit" gemäß unterschiedlichen Theorien¹. Dieses Verhältnis gilt nach HENNINGSSEN auch noch für die subjektiven Deutungen des je vollzogenen Lernprozesses qua "Biographie".²

2. Eine im Ansatz über formale Aspekte des Implikationstheorems hinausweisende Variante, die versucht, das Methodenproblem im Rahmen der "Implikation" an Theoretisierungen der "Bildsamkeit des Zöglings" und der "methodischen Verantwortung" (FLITNER) zurückzubinden.

Die von HENNINGSSEN durchaus gewollte systematische Abstraktion von dem Problem der methodischen Verantwortung wird zumindest in Ansätzen von dieser Gruppe von Theoretisierungen des Implikationszusammenhangs nicht mitvollzogen. Als Protagonisten nennen wir H. BLANKERTZ, der den Terminus "Implikationszusammen-

¹ HENNINGSSEN, J.: Erfolgreich manipulieren ... a.a.O.S.146 ff; vgl. ders.: Peter stört. in: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. hrsg. von W. Flitner/A. Scheuerl. München 1967, S.59-71

² vgl. ders.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. in: Neue Sammlung, 2, 1962, S.450-461 ders.: Jeder Mensch erfindet sich eine Geschichte. in: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 4, 1971, H.3, S.167-176

hang" auch in die Diskussion eingeführt hat. Der unseres Erachtens wesentliche Ansatzpunkt der BLANKERTZschen Reflexion ist allerdings - in der Perspektive der methodischen Verantwortung - weniger die bekannte Angewiesenheit und Verwiesenheit von WAS- und WIE-Fragen, sondern die Verknüpfung von Problemen der Empirie von Lernprozessen mit dem Problem des erzieherischen Handelns und dessen Fundierung in praktischer "Urteilstkraft". Pointierter als in den "Theorien und Modellen der Didaktik"¹ unternimmt BLANKERTZ in (einem unveröffentlichten Manuskript) "Zur methodischen Leitfrage"² den Versuch, die These der Unhintergebarkeit der Implikation aus ihrer drohenden Beliebigkeit zu befreien und an den praktischen Zirkel von vorauszusetzenden subjektiven Wertungsgrundsätzen der Schüler einerseits, und daraufhin orientiertem erzieherischen Handeln andererseits zu binden.³ Ob diese Denkfigur, mit der offenbar BLANKERTZ die Theoretisierungen der "Bildsamkeit des Zöglings" in die Diskussion über die Unterrichtsmethode erneut einzuführen sucht, dem bei BLANKERTZ antizipierten Problemniveau angemessen ist, werden wir im zweiten Kapitel anhand der ähnlichen Argumentation in den Methodenreflexionen E. WENIGERS thematisieren. Leider ist dieser Aspekt des Implikationszusammenhangs in der Folgezeit wieder in den Hintergrund getreten, so daß MEYERS Diktum, das Implikationstheorem sei bisher "nur abstrakt formuliert", auch heute noch Gültigkeit haben dürfte.

3. Auf der Basis vor allem der "Theorien und Modelle der Didaktik" haben sich vielmehr drei andere Varianten ergeben, die man als hermeneutische, strukturalistische und steuerungstheoretische ansprechen könnte; sie werden genauer im vierten Kapitel analysiert. Hier sollen sie nur kurz skizziert werden.

¹ BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1972

² ders.: Zur methodischen Leitfrage. Masch. verf. Man. Münster 1970

³ ebd. S. 4

a) Über eine Umdeutung des Begriffs der Unterrichtsmethode nähern sich H.J.KAISER und P.MENCK¹ der Position HENNINGSSENS an. Ihre zentrale Kategorie ist die der "gegenstandskonstitutiven Funktion der Methode". Gemeint ist damit - einfach formuliert - , daß sich der "Gegenstand", die "Sache", das "Thema", vermittelt über die kommunikativen Akte (von Schülern und Lehrern) qua Techniken, im Laufe des Unterrichts "herausschält", konstituiert. Der Zusammenhang dieser Akte macht die "Methode" des Unterrichts aus. "Methoden" können daher nicht "angewendet" werden, sondern verschiedener Unterricht hat je verschiedene Methode. Eine welche jeweils aktualisiert wird, kann nur ex post interpretiert werden. Zu diesem schon bei HENNINGSSEN angetroffenen retrospektiven Charakter des Methodenverständnisses gesellt sich bei KAISER und MENCK die Schwierigkeit, daß das Problem der "Unterrichtsmethoden als Techniken", zu dessen Lösung doch die Umdefinition in Anschlag gebracht wurde, nur verschoben wird (nämlich zu den "kommunikativen Akten", die jetzt als "Techniken" angesprochen werden). Hinzu kommt, daß BLANKERTZs Thematisierung des erzieherischen Handelns insofern unterlaufen wird, als dieses nur noch als Fall kommunikativer Verständigung bei gleich zu setzenden "Kompetenzen" von Lehrern und Schülern gedeutet wird.²

b) In ganz anderer Weise hat D.LENZEN³ versucht, "Methode" zu konzipieren. Mit seinem genetisch-strukturalistischen Ansatz der Didaktik - erarbeitet in Auseinandersetzung mit Konzepten der generativen Transformationsgrammatik und der kognitivistischen Entwicklungspsychologie, und in Kritik der Sozialtheorien von LUHMANN und HABERMAS - hält er einerseits an dem von MENCK und KAISER prononcierten konstitutiven Charakter der Methode des Unterrichts qua Dialektik von mindestens zwei "Oberflächen-

¹ KAISER, H.J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen ... a.a.O.
MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt 1975; ders.: H.J.KAISER: Methodik und Didaktik. in: Unterrichtsmethode-Intuition, Reflexion, Organisation, hrsg. von P.MENCK/G.THOMA, München 1972, S.145-158

² vgl. MENCK, P.: Unterrichtsanalyse ... a.a.O. S.147 ff

³ LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation ... a.a.O. S.131 ff

und Tiefenstrukturen" fest, versucht aber zugleich, BLANKERTZs Frage nach dem pädagogisch verantwortbaren erzieherischen Handeln insofern aufzunehmen, als er den Kommunikations- und Transformationsprozess von Lehrenden und Lernenden im Unterricht über ein didaktisches Kriterium mit der Alternative "adäquate" vs. "inadäquate" Transformation dichotomisiert. Das Problem dieses Ansatzes indes ist, daß nahegelegt wird, "adäquate Transformationen" mit - um in der Begrifflichkeit zu bleiben - "methodisch verantwortbaren Transformationen" zu identifizieren.

c) LENZENs Nachweis der Unmöglichkeit einer bloß steuerungs-theoretischen Interpretation des unhintergehbaren Implikations-zusammenhangs¹ versucht G.THOMA dadurch zu erhärten, daß er - so paradox das klingt - eben eine solche unternimmt. In Anlehnung an organisationssoziologische und systemtheoretische Konzepte der Zweck- und Konditionalprogrammierung entwirft THOMA zwei grundsätzliche Verknüpfungsmodi von objektiven und subjektiven Voraussetzungen resp. Ansprüchen und Zielen, Inhalten und "Verfahren" des Unterrichts, deren sozialtechnologische Verkürzungen einer - wie THOMA schreibt - Aufhebung durch einen "kommunikativen Ansatz" noch harren². Schwierigkeiten dieses Ansatzes liegen - abgesehen von der augenscheinlich auch hier geteilten Vorstellung einer Identität von Verständigungs- und Erziehungshandeln - vor allem in der Vermittlung der abstrakten systemtheoretischen Begriffe mit solchen, die sich auf den Vollzug des Handelns von Lehrern und Schülern beziehen (müssen).

d) Auf eine weit weniger ambitionöse Weise nehmen Konzepte der empirischen Unterrichtsforschung das Problem des Implikations-zusammenhangs und vor allem das der "Steuerung" des Unterrichts auf. Am Beispiel der sog. "Aptitude-Treatment-Interaction" - Forschung werden wir diese Sicht des anstehenden Problems im vierten Kapitel thematisieren.

¹ vgl. LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation ... a.a.O.S.151 f

² THOMA, G.: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. in: Unterrichtsmethode ... hrsg.v.MENCK/THOMA a.a.O.S.186-213, hier: 213.

4. Eine vierte Variante der Interpretation des Implikationszusammenhangs, die man die "psychologisch-empiristische" der Identifizierung von psychischen und methodischen "Gesetzen" nennen könnte, wird im folgenden - mit Blick auf GAUDIGs Kritik - am Beispiel der Formalstufenkonzeption der Herbartianer analysiert.

Die Kritik an steuerungstheoretischen Versionen¹ ist nun in der Regel von Seiten der "Didaktik im engeren Sinne" geübt worden. Dabei ist dann in der historisch relativierenden Abstraktion vom "empirischen Mechanismus" zugleich von der Frage nach der didaktisch-methodischen Struktur des Unterrichts abgesehen worden²; diesbezügliche Reflexionen, wie sie etwa in der Unterrichtstheorie H. GAUDIGs vorfindbar sind, wurden dann konsequenterweise - mit dem Etikett "formale Bildungstheorien" selbstgenügsam versehen - kaum mehr thematisiert: Die Praxis der Implikation blieb unterbelichtet, und das Zweck-Mittel - Denken konnte sich um so mehr verfestigen. Daß sich diese Frage in einigen Konzepten zur Unterrichtsmethode gleichwohl aufspüren läßt, und auch die damit verbundenen methodologischen Schwierigkeiten, wird im folgenden in einem ersten Schritt expliziert.

A. Die "Frage nach dem Gegner" der GAUDIGschen Kritik

GAUDIG bedient sich in seiner Kritik des herbartianischen Formalstufen"schematismus" einer radikalen strukturellen Argumentationsfigur. Radikal ist seine Kritik, weil sie sich nicht primär auf einzelne Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung bezieht, sondern diese als Ausdruck eines grundsätzlich falschen theoretischen Rahmens des Nachdenkens über und angeleiteten Handelns im Unterricht auffaßt. Die Formalstufen ebenso wie z. B. Theorie und Praxis der Lehrerfrage gelten GAUDIG nur noch als "Indiz für ...", sie sind "Fälle" eines Prinzips und das gilt es zu kritisieren. Radikal ist diese Kritik aber auch, weil sie spezifische Differenzen ihres Objektes generalisierend überspielen kann; es spielt für GAUDIG keine Rolle, ob das, was in den Schulstuben des ausgehenden 19. und beginnenden

¹ mit Ausnahme der Arbeit von THOMA

² eine frühe Ausnahme: Reichwein, G.: Kritische Umrisse einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Hrsg. von G. Hausmann. Bad Heilbronn 1963

20. Jahrhunderts unter dem Deckmantel der Herbartischen Unterrichtstheorie veranstaltet wird, tatsächlich zu Recht auf HERBART sich berufen kann. Auch wenn manche Formulierungen nahelegen, daß er um die Verfälschung der Herbartischen Theorie durch dessen Nachfolger weiß¹, ist die Auseinandersetzung schon lange ins Grundsätzliche gekehrt: Psychologischer Intellektualismus oder psychologischer Voluntarismus als Basis unterrichtsmethodischer Reflexion? - und für GAUDIG schon lange entschieden: Gegen den Intellektualismus, d. h. vor allem gegen HERBART und die Herbartianer, für den Voluntarismus, dessen "methaphysische" Variante er bereits in seiner Dissertation "Über die Grundprinzipien der Ästhetik Schopenhauers" untersucht hatte, und der in der Gestalt der philosophischen und psychologischen Theorien PAULSENS und vor allem WUNDTs und ACHs das Fundament der GAUDIGschen Persönlichkeitstheorie darstellt², die wiederum Fluchtpunkt des Prinzips der "freien geistigen Tätigkeit im Unterricht" ist. Interessanter freilich als diese typische Konstellation radikaler Kritik ist für uns die Struktur der Argumentation von GAUDIG, ohne daß wir hier der ähnlich wie gegenüber HERBART formulierbaren Frage nach der "Notwendigkeit einer Herauslösung der (GAUDIGschen) Pädagogik aus dem Gesamtsystem"³ im strikten Sinne nachgehen wollen.

Nach GAUDIG sind Artikulationsschemata wie die der Herbartianer in zweifacher Weise "gebrochen".

Auf theoretischer Ebene, der von Behauptungen über Mechanismen des kindlichen Aneignungsprozesses, unterstellen sie die Existenz von Sachverhalten oder die Angemessenheit von zu befolgenden Regeln, die in den Artikulationsschemata selbst nicht mehr unmittelbar zum Vorschein kommen.

Auf praktischer Ebene, der des Unterrichtsvollzugs, organisieren sie Lernprozesse auf der Basis genau jener Disjunktionen und tendieren daher zur Produktion von nicht beabsichtigten widersprüchlichen Effekten.

¹ vgl. unten S. 16

² GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit Bd. I Leipzig 1917, S. 1ff; Bd. II Leipzig 2. Aufl. 1922, S. 229 ff
Scheibner, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung Leipzig 2. Aufl. 1930 S. 267 ff

³ vgl. Schwenk, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963 S. 239 ff; dazu kritisch: Geissler, E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heidelberg 1970, S. 63 und Anm. 180 S. 247

Das erste Argument dient ihm dazu, den Anspruch der "Unmittelbarkeit" der "formalen Stufen" abzuweisen. Bekanntlich hatten Herbarts Nachfolger, eingeleitet zumal durch ZILLER und REIN, die Begriffe der "Vertiefung" und "Besinnung" und - entsprechend - die Stufen: Klarheit, Assoziation, System, Methode ihres didaktischen Sinns mehr oder minder entledigt und sie in spezifischer Weise als Kategorien des Lernmechanismus der Schüler aufgefaßt.

Zum besseren Verständnis von GAUDIGs Kritik soll daher zunächst in aller Kürze der Wandel der Konzeption der Formalstufen von HERBART bis zu den Herbartianern skizziert werden (Teil 1)), um sodann die wichtige Frage nach dem Geltungsbereich der GAUDIGschen Kritik zu beantworten (Teil 2)). Dabei wird sich zeigen, daß im Gefolge der Um-Interpretation der Stufen HERBARTs durch seine Nachfolger zugleich eine Leerstelle innerhalb der HERBARTschen Pädagogik implizite aufgefüllt werden sollte, die das Problem der Anleitung des erzieherischen Handelns betrifft. Denn in dem Maße, in dem die Methode HERBARTs als Steuerungsinstrument pervertiert wurde, ergab sich die Notwendigkeit, gleichsam "flankierende Maßnahmen" für das Handeln des Lehrers bereitzustellen, die für die Einhaltung des je vorgeschriebenen Lernprozesses sorgen sollten. Wir werden diesen Problembereich unter dem Stichwort "Theorie der Lehrerfrage" behandeln (Teil 3)).

1)

Das erste Problem: Die herbartianische Konzeption der
"formalen Stufen".

Für HERBART - darauf ist wiederholt hingewiesen worden¹ - sind "Vertiefung" und "Besinnung" nicht Kategorien der Bestimmung psychologischer Konstanten, die so und nicht anders ablaufen, sondern sie haben einen mittelbaren Status im erziehenden Unterricht, insofern sie stets "zweckbezogen" sind, also didaktisch im strikten Sinne.

¹ vgl. GEISSLER, E.: Herbarts Lehre ... a.a.O.; BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ... a.a.O.; Eigler, G.: Didaktische Modelle und die Frage nach einem gemäßen Lernbegriff - ein Beitrag zum Problem des programmierten Unterrichts. in: Die deutsche Schule 56, 1964, S. 313-324.

SCHWENK schreibt:

"Beide Begriffe werden hier (in HERBARTs "Diktaten zur Pädagogik" - A.L.) streng didaktisch als pädagogische auf einen bestimmten Zweck abzielende Begriffe gedacht; sie erscheinen gewissermaßen als zu einem bestimmten Erfolg notwendige geistige Tätigkeiten, nicht als Formulierung psychologischer Gesetzmäßigkeiten. Die Einheit des Charakters, so heißt es ausdrücklich, sei kein Naturereignis - die Natur lasse das Innere des Menschen in roher Mannigfaltigkeit¹ - sie müsse vielmehr durch Kunst konstruiert werden."

Daher sind beide Begriffe "mehr als nur methodische Begriffe" und ebenso die aus ihnen abgeleiteten vier Stufen; vielmehr "zielen sie auf den Erziehungszweck, unmittelbar auf die genau umschriebene "Vielseitigkeit des Interesses", mittelbar auf die letzten und eigentlichen Zwecke der Erziehung. Ihre Anwendung oder Nicht-Anwendung, die Weise ihrer Anwendung überhaupt, ergibt sich daher aus diesen und sie liegt im Ermessen des seine Ziele verfolgenden Erziehers."²

Aber nicht nur von Seiten der Theorie des erziehenden Unterrichts, sondern schon von der Herbartischen Psychologie her, nämlich im Begriff der "Vorstellung", sind psychischer Akt und "Gegenstand", "Kraft" und Inhalt, Vorstellung und Vorgestelltes untrennbar verbunden, so daß von Formal stufen hier gar nicht gesprochen werden könnte³. Die unterrichtstheoretischen Konsequenzen, die sich für HERBART daraus ergeben haben⁴, werden vor diesem Hintergrund durch GAUDIGs Kritik des "schnöden Intellektualismus oder Formalismus"⁵ daher nicht getroffen, und insofern müßte man HERBART vor ihr in Schutz nehmen und ihren Geltungsbereich auf seine Adepten einschränken. Wie angedeutet, hat GAUDIG selbst ja diese Differenz durchaus gesehen:

¹Schwenk, B.: Das Herbartverständnis ... a.a.O. S. 80

²ebd. S. 194

³vgl. ebd. S. 110 ff

⁴vgl. Geissler, E.: Herbarts Lehre ... a.a.O. S. 162-180

⁵Gaudig, H.: Die Schule im Dienste ... Bd. I a.a.O. S. 50

"Jedenfalls bedeutet es ... eine schwere Schädigung der Kunstkraft, wenn man aus jenen fünf Richtungen der didaktischen Überlegung die fünfstufige Normalform als das Schema, das der Schülergeist bei jeder Unterrichtseinheit durchlaufen muß, herauskonstruiert hat."

Die in Rede stehende "fünfstufige Normalform" hat sich durch die Hypostasierung des "analytischen und synthetischen Unterrichts" zu scharf getrennten Phasen innerhalb der Stufe der "Klarheit" ergeben, zunächst vorgenommen von T. ZILLER², sodann von W. REIN³ mit der Absicht, so "durch eine Reihe handlicher praktischer Imperative die Unterrichtspraxis wirklich in die rechten Wege zu bringen."⁴

Wir können hierzu an die bezeichnete Umformulierung und Erweiterung der vier Stufen durch die Herbartianer anschließen. Die im Unterricht zu bildende vollständige Vielseitigkeit des Interesses legt HERBART in die zwei Seiten des "Gemüts", "Erkenntnis und Teilnahme", aus. Auf einander bezogen sollen sie die Ausbildung des Gewissens, der "Gesinnung" ermöglichen, deren Handlungskonsequenzen nicht mehr dem Ermessensspielraum des Unterrichts obliegen, sondern der "Zucht". Das Problem, das sich zunächst für den Unterricht ergibt, läßt sich auf die kurze Formel bringen, wie zu bewerkstelligen sei, daß der Schüler in der Mannigfaltigkeit der Vorstellungen weder das Einzelne für das Ganze nimmt, allenfalls "irgendeins von dem Vielen ... dem ganzen Aggregate" beizählt⁵, noch "flattersinnig" mal diesem und mal jenem sich zuwendet. Dieses zu verhindern, wird dem Schüler die unterrichtsmethodische "Veranstellung" der "Vertiefung und Besinnung" "angemutet":

"Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört ... so gehört allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hinein zu versetzen ... Das Gemüt soll

¹Gaudig, H.: Didaktische Präludien. Leipzig/Berlin 3. Aufl. 1923, S. 2

²Ziller, T.: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876

³Rein, W.: Pädagogik im Grundriß. Stuttgart 2. Aufl. 1893

⁴Rein, W.: Pädagogik ... a.a.O. S. 111

⁵Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. in: Herbart, J. F.: Pädagogische Schriften, Bd. II: Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. W. Asmus. Düsseldorf/München 1965, S. 50f

nach vielen Seiten deutlich auseinander treten. Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne? Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins: Auf der Sammlung, auf der Besinnung."¹

Dieser Forderung (!) an die "subjektive" Seite des Lernprozesses nach stets auf höherer Ebene wiederholbarer Vertiefung und Besinnung schließt sich die methodische nach der analytischen und synthetischen Verarbeitung an, genauer: diese wird zu jener in Entsprechung gesetzt. Dabei war HERBART weit davon entfernt, Analyse und Synthese in eine strikte, unumkehrbare Reihenfolge zu bringen², wie er ebensowenig andererseits eine gleichwertige Gewichtung der vier Stufen als Differenzierung von Vertiefung und Besinnung für jede Unterrichtseinheit, egal für welche Altersgruppe von Zöglingen, im Auge hatte.

"Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt und jede derselben ist solange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden,³ bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigten".

Darauf aber, so HERBART, " ... muß die frühere Jugend Verzicht tun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Besinnung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können. Er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe, er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und Sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe".⁴

Sowohl die Aufeinanderverwiesenheit von Vertiefung und Besinnung einerseits, Analyse und Synthese andererseits, als auch die sozialisatorische Auslegung der Stufenfolge ist von den HERBARTianern zurückgenommen worden. Ansatzpunkt dazu war ZILLERs Uminterpretation der didaktisch-methodischen Begriffe der Stufen und Verfahrensweisen in Termini der Psychologie: "Die Methodik des Unterrichts

¹ HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik ... a.a.O.S. 51 f

² vgl. GEISSLER, E.: Herbarts Lehre ... a.a.O.S. 162 ff

³ HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik ... a.a.O.S. 66

⁴ ebd

überhaupt ist aber, als Ganzes gefaßt, die Lehre von den psychologischen Gesetzen."¹ Und folgerichtig "(sind) die Methoden selbst (...) nichts anderes als die konkreten Formen für die unwandelbaren Gesetze des menschlichen Geistes" und werden daher "durch diese Gesetze vorgezeichnet"², so daß "Modifikationen" des Unterrichtsganges Fälle der Abweichung von allgemeinen Gesetzen unter bestimmten Randbedingungen darstellen. Unterrichtliche Praxis wird so zum Anwendungsfall einer psychologischen Theorie. Diese kann Geltung beanspruchen für die Strukturierung jeder einzelnen Unterrichtsstunde. Deshalb konnte mit der "Methodenwut und Methodensucht"³ "gründlich aufgeräumt" und das "Netz abstrakter Begriffe" und das "scheinbare Begriffslabyrinth", wie es nach REIN bei HERBART noch vorlag, zu einer handlichen Unterrichtslehre instrumentalisiert werden. Ein wichtiges Indiz für das Interesse an Handhabbarkeit, Handlichkeit, das die Herbartianer mit der Formalstufentheorie verbanden, ist die "Übersetzung" der Termini "Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode"⁴ in: "Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung" durch Wilhelm REIN⁵. Denn in ihr kündigt sich nicht allein die Identifizierung von Kategorien "empirischer Größen" einerseits, und Steuerungskategorien andererseits an. Vielmehr zeigt sie, daß jene Instrumentalisierung nicht nur einer bloßen Vereinfachung der HERBARTschen Theorie des erziehenden Unterrichts gleichkommt, sondern in ihrem Sog die erziehungstheoretische Reflexion der Praxis als systematisches Problem schon der Möglichkeit nach verloren geht. Dieses wird deutlich, wenn man sieht, wie sehr die Herbartianer der Formalstufentheorie Leistungen anzuspinnen trachteten, die streng genommen bei HERBART nicht von der bildenden Wirkung des Unterrichtes, sondern von der "Zucht" her konzipiert sind.

¹ ZILLER, T.: Grundlegung zur Lehre von erziehendem Unterricht hrsg. v. Th. Vogt, Leipzig, 2. verb. Aufl. 1884, S. 186

² ebd

³ REIN, W.: Pädagogik ... a.a.O. S. 110

⁴ Dies die Benennung nach ZILLER, T.: Vorlesungen ... a.a.O.

⁵ REIN, W.: Pädagogik ... a.a.O. S. 115

Unterricht erzieht mittelbar über die didaktisch ausweisbare Einwirkung auf den Vorstellungskreis des Zöglings. Er erschließt ihm über die sittlichen Ideen einen normativen Horizont, Gewissen. Diesem Gewissen den Zögling folgen zu lassen, ist jedoch nicht Sache des Unterrichts. Denn das sittliche Handeln ist ihm als nicht determinierbar gegeben. Zwar kann auch die Zucht, die HERBART nun dem Unterricht zur Seite stellt, keine Herrschaft über das Handeln erlangen, sie kann aber dem Zögling ansinnen, Gehorsam gegenüber den selbst gewonnenen Einsichten zu üben. Zucht kann daher auch weniger ein Ensemble erzieherischer Techniken sein, "als vielmehr eine kontinuierliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt."¹ HERBART spricht auch von der "Atmosphäre von Empfindungen", was eben nahelegt, daß Unterricht und Zucht nicht als geordnetes Nacheinander anzusehen sind, denn "teils dient sie (die Zucht - A.L.), damit man den Unterricht anbringen könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluß haben wird, teils, damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder nicht Handeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge"².

Im Zuge der "Verdeutschung" der Artikulationsstufen ist diese differenzierende Funktionsbestimmung von Zucht und Unterricht eingegeben worden. Denn mit "Anwendung" wurde nun nicht mehr allein Üben des Gelernten gedacht, sondern auch der Übergang von "Wissen in ein formales Wirken", ... damit wird eine der von HERBART der Zucht zugeschriebenen Aufgaben, nämlich durch die Tat den Willen zu erzeugen, in gewisser Weise in den Unterricht hineingezogen"³.

Von hier aus können wir auf die Frage nach dem Geltungsbereich der GAUDIGschen Kritik zurückkommen.

¹ HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik ...a.a.O. S.130

² ebd. S.127

³ SCHWENK, B.: Das Herbartverständnis ...a.a.O. S.269; Zitat im Zitat: Ziller, T.: Vorlesungen ...a.a.O. S.264

2) Der Geltungsbereich der GAUDIGschen Kritik

Es zeigt sich nämlich, daß GAUDIG zurecht durch die einzelnen Argumente gegen die Formalstufentheorie hindurch den gesamten Rahmen der "intellektualistischen Pädagogik" kritisiert: Die Instrumentalisierung der Artikulationsstufen und mithin die Mediatisierung des ganzen Unterrichts durch die Psychologie einerseits, die Linearisierung von Unterricht und Zucht und die Aussparung erziehungstheoretischer Überlegungen andererseits, kann nicht allein auf eine Leseschwäche der Herbartianer gegenüber den herbartischen Texten zurückgeführt werden. So meint zum Beispiel B. SCHWENK, die Verkehrung der Formalstufentheorie zur "Zauberformel", die die "Lösung aller erzieherischen Probleme" verspräche, sei "begünstigt" dadurch, daß "sie (die Herbartianer - A.L.) die weitgehenden Verfeinerungen, die die psychologische Theorie HERBARTS mit der Zeit erfahren hatte, nicht bemerkten".¹ Das mag zutreffen. Aber andererseits ist die Veranstaltung des Unterrichts zu einer "totalen Institution" auch die theoretische Konsequenz einer ungeklärt gebliebenen Problemstellung innerhalb der herbartischen Pädagogik selbst.

Die Funktionsbestimmung der Zucht, theoretisch gefaßt im "pädagogischen Takt", erschöpft sich bei ihm in der "kontinuierlichen Begegnung" einerseits, der analytisch angeleiteten Anwendung bestimmter "Techniken" andererseits, ohne jedoch Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des erzieherischen Handelns in den jeweiligen Situationen überhaupt zum Gegenstand theoretischer Reflexion zu machen.

D. BENNER hat in diesem Zusammenhang drei Argumente gegen HERBARTS Explikation der Zucht im theoretischen Rahmen des pädagogischen Taktes vorgebracht.

Zunächst müsse die Ausbildung erzieherischen Handelns selbst analysiert werden; dieses ist von HERBART selbst in der Einrichtung eines didaktischen Instituts antizipiert worden². Zweitens aber

¹SCHWENK, B.: Das Herbartverständnis ... a.a.O. S.275

²BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973 S.79; vgl. auch SCHWENK, B.: Das Herbartverständnis ... a.a.O. S.273

sei die Konzeption des pädagogischen Taktes im Kontext der bildungstheoretischen Argumentation zwar richtig verortet, jedoch fungiere sie bzgl. der Reflexion "der Einübung in die erzieherische Situationsbewältigung" nur als Deckblatt einer nicht vorhandenen Erziehungstheorie. Daraus folge dann drittens die Abstinenz von jeglichen bedingungsanalytischen Überlegungen mit dem fatalen Resultat unvermittelter Frontstellung zwischen der "idealen Welt der Ideen und (der) realen Welt des Faktischen ... Das einzelne Individuum wird wegen seiner Verstrickung in die faktischen Verhältnisse zum Hindernis für die Realisierung des sittlichen Ideals"¹.

Vor dem Hintergrund der Einebnung, genauer: des Nicht-Bemerkens dieses Widerspruchs ist die Linearisierung von Theorie und Praxis, die Instrumentalisierung des Unterrichts durch die Herbartianer nur konsequent. Sie sind so die, wenn nicht legitimen, so doch "natürlichen" Söhne ihres Lehrmeisters; und dieser Umstand rechtfertigt die Generalisierung spezifischer Differenzen zwischen HERBART und seinen Nachfolgern durch GAUDIG.

Zugleich kann gesehen werden, warum GAUDIG den Charakter der Unmittelbarkeit der Formalstufen bestreiten kann und muß. Diese beruht nämlich

- erstens auf der Behauptung, in dem mit dem Mechanismus des Vorstellungskreises Gemeinten eine allgemeingültige Theorie psychologischer Gesetzmäßigkeiten gefunden zu haben;
 - zweitens auf der Behauptung, diese allgemeinen Gesetze beschrieben zugleich die Artikulation des Unterrichts, die wiederum
 - drittens "Methode" ausmache.
 - Diese gelte viertens für jede Unterrichtseinheit - im Extrem: für jede Unterrichtsstunde -, die daher jeweils den "Gesetzen" entsprechend strukturiert werden müßten(!), so daß
 - fünftens "Methode" sowohl eine Kategorie der "Empirie der Aneignungsprozesse" als auch eine Steuerungskategorie vorstellt.
- So schreibt J. HENNINGSSEN mit Blick auf W. REIN: "Wer verknüpft? Kann etwas "sich" verknüpfen? Aus dem Spiel von Vorstellungen wird ein Machen".²

¹ BENNER, D.: Hauptströmungen ... a.a.O.S.80 ff

² HENNINGSSEN, J.: Erfolgreich manipulieren ... a.a.O.S.101

- Dadurch werden sechstens Inhalte des Unterrichts durch die Formalstufen mediatisiert¹,
- und schließlich ebenso die einzelnen "Techniken" des Lehrers.

Diese willentliche Mediatisierung der Techniken ist konsequent, sobald der Unterricht unter Steuerungsinteresse betrachtet wird. Entsprechend müssen solche einzelnen Techniken ein hohes Maß an Aufmerksamkeit beanspruchen von Seiten der Theorie, denn ihnen obliegt es ja, dafür zu sorgen, daß der Unterricht um möglichst keinen Preis von dem vorstrukturierten Gang abweicht.

3)
Das zweite Problem: Die herbartianische Theorie der Lehrerfrage.

Inbegriff solcher Techniken ist die Lehrerfrage; ihre Form ist abhängig von ihrer Funktion, und da diese sich von der allgemeinen Bestimmung des "Wesens des Unterrichts", eben der Bildung des Vorstellungskreises, herleitet, ist die Frage den formalen Stufen verpflichtet. Dieses gilt sowohl für die einzelne Frage, als auch für die Frageketten, für den Gang des "Gesprächs". Dabei herrscht bei den Herbartianern durchaus nicht immer Einhelligkeit vor, was die Einschätzung z. B. überkommener Frageformen angeht. So wenden sich z. B. JUST und THRÄNDORF scharf gegen die sogenannte "katechetische Methode" mit ihren "Zergliederungs-" und "Entwicklungsfragen", während FOLZ in der den ZILLERschen Stufen angelehnten Umformulierung beide als "analytische" und "synthetische" Fragen noch für das System retten will. Die allgemeine Struktur der Frage bestimmt er als "vollständigen Satz, aber (...) unvollständiges Urteil, welches einer Ergänzung durch die Antwort entgegensieht"². Dem entspricht wiederum die Forderung von JUST, eine wesentliche Bedingung eines echten Gesprächsimpulses gehe auf die notwendige "logisch richtige" Antwort im Sinne des Lehrers, die eine Frage hervorzurufen imstandesein müsse.

¹ vgl. als Beispiel das "Sternthaler Märchen", SCHWENK, B.: Das Harbartverständnis ... a.a.O.S. 41 ff

² Foltz, O.: Die Frage als Bildungsmittel. Ein psychologisch-pädagogischer Entwurf. in: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. hrsg. von E. Kehr, 10, 1881, Nr. 3

Antwort im Sinne des Lehrers, Kontrolle der kindlichen Aufmerksamkeit, Provokation des Nachdenkens sind so die wichtigsten Bestimmungen der Frage¹. Daß dabei manche Formulierungen über die "Dialogik" des Gesprächs, die "Selbsttätigkeit des Schülers" und die offene "bildende Unterredung" auch heutigen Texten Ehre antun würden, darf über die Praxis solchen Unterrichts nicht hinwegtäuschen:

"Eine lessingsche Fabel beginnt mit dem Satz: "ein alter Löwe lag kraftlos vor seiner Höhle und erwartete den Tod" ... Kann es einem Lehrer zweifelhaft sein, wie er die Sache anzugreifen habe? Ohne ... einen Augenblick zu schwanken, ... stellen wir Fragen, hier etwa folgende:

"Wo lag der Löwe?"

"In welchem Zustande befand er sich?"

"Welches war die Ursache seiner Kraftlosigkeit?"

"Was erwartete er im Gefühl seiner Schwäche?"²

Konsequenterweise schreibt denn auch JUST, die Selbsttätigkeit des Schülers müsse "überwacht und fortwährend geleitet" werden³, das Gespräch solle nur solche "rechten Impulse (geben), auf die das Kind zu reagieren gezwungen ist"⁴, so daß die These, die herbartianische "Disputation" gebe dem Schüler "Gelegenheit zu echter, produktiver, auf die Lösung eines Problems gerichteter Selbsttätigkeit"⁵, vermutlich nicht einmal das Selbstverständnis der Herbartianer trifft.

Nach dieser Darstellung der Problemkreise der formalen Stufen und der Lehrerfrage soll nun GAUDIGS Kritik, wie er sie vor allem in den "Didaktischen Ketzereien" und den "Didaktischen Präludien" an dem Herbartianismus geübt hat, und schließlich seine zusammen mit Otto SCHEIBNER verfolgte Konzeption der "freien geistigen Tätigkeit im Unterricht" vorgestellt werden.

¹ Just, K.: Über die Form des Unterrichts. Eine Untersuchung aus dem Gebiete der allgemeinen Methodik. in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, begr. von T. Ziller, hrsg. von Th. Vogt, 15, 1883, S. 130 ff

² Foltz, O.: Die Frage ... a.a.O. S. 266

³ Just, K.: Über die Form ... a.a.O. S. 129

⁴ ebd. S. 130

⁵ Bloch, K. H.: Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit. Ratingen 1969, S. 111

B. GAUDIGs Kritik des Herbartianismus: Das Argument der Reflexivität unterrichtlichen Lernens.

1. Die Problematisierung der herbartianischen Konzeption der "formalen Stufen".

GAUDIG ruft zunächst in Erinnerung, daß es sich bei der Formalstufentheorie entgegen dem möglichen psychologischen Mißverständnis, das seiner Meinung nach bei den Apologeten HERBARTs vorliegt, um eine didaktische Konzeption handelt. Zugleich zeigt er, daß mit der Wahl eines didaktischen Modells immer schon ein bestimmter Begriff unterrichtlichen Lernens verknüpft ist. Das ist zwar nun sachlich gegenüber der HERBARTschen Pädagogik nichts Neues, denn deren Glanzstück beruhte ja gerade auf der Einsicht in die Notwendigkeit, die auszuwählenden Inhalte in den Mechanismus der Vorstellungen "einzupassen"; andererseits aber erlaubt die explizite Erinnerung daran die Aufdeckung der Kontingenz jeweils mindestens einer der beiden Variablen: die Wahl einer unterrichtsmethodischen Entscheidung ist plausibel, wenn die zur Stützung der die Entscheidung begründenden Norm angeführten Hinweise (erläuternden Charakters) die Akzeptation der Norm nahelegen. Eine solche (Begründungs-) Prozedur wird freilich erst dann nötig, wenn zum Beispiel der Sinn einer unterrichtsmethodischen Empfehlung entweder von vornherein bestritten wird, oder - was die Regel sein dürfte - (und biographisch bei GAUDIG der Fall war¹) - die Nebenfolgen einer bislang geübten Praxis zur Irritation sowohl über die Praxis selbst, als auch über die diese absichernde Theorie führen. In jeder Zitation der positiven Folgen und Nebenfolgen wird nicht nur das expliziert, was an impliziten Intentionen mit der in Frage stehenden Empfehlung mitgemeint ist, sondern es werden darüber hinaus auch jene theoretischen Hintergründe hervorgehoben, die, um eine wissenschaftliche Analogie zu übernehmen, "wie eine Versuchsanordnung (für die Lernorganisationsentscheidungen -A.L.) wirken"².

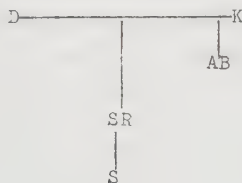
¹ BLOCH, K.H.: Der Streit ... a.a.O.S.172; SCHEIBNER, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule...a.a.O.S.149

² WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen...a.a.O.S.341

Wir wollen das Verhältnis des Kritikers GAUDIG zum Herbartianismus anhand eines Beispiels erörtern, wobei wir die unterschiedlichen Bestimmungsstücke eines solchen "Streitgesprächs" zwischen den Kontrahenten im Anschluß an St. TOULMIN der Übersichtlichkeit halber schematisieren. In "Der Gebrauch von Argumenten"¹ unterscheidet TOULMIN fünf solcher Bestimmungsstücke für nicht logisch zwingende (deduktive), vielmehr plausible ("triftige") Argumentationen:

1. Konklusion (K), z.B.: "Harry ist britischer Staatsbürger".
2. Datum (D), z.B.: "Harry wurde auf den Bermudas geboren".
3. Schlußregel (SR), z.B.: "Wer auf den Bermudas geboren wurde, ist im allgemeinen britischer Staatsangehöriger".
4. Ausnahmeregungen (AB), z.B.: "Es sei denn, 'beide Eltern waren Ausländer' etc.
5. Stützung (S) der Schlußregel (SR): Aufgrund von folgenden Gesetzen oder rechtlichen Vorkehrungen.²

TOULMIN schematisiert diese Bestimmungsstücke folgendermaßen:



Schema I

J. HABERMAS hat dieses Modell von TOULMIN auf die Argumentationsstufen gegenüber Geboten, Empfehlungen und Bewertungen übertragen. Wir geben auch sein Beispiel wieder, wobei wir uns bei der Notation der Argumentationsstücke an TOULMIN halten:

1. Rechtfertigungsbedürftige Empfehlung (K): "Du sollst A bis Ende der Woche 50,-- DM zurückgeben"
2. Rechtfertigung (D): "A hat dir das Geld für vier Wochen geliehen"

¹ TOULMIN, St.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975, insbes. S. 88ff

² vgl. ebd. S. 96

3. Begründung durch eine Handlungsnorm (SR): "Darlehen sollen innerhalb angegebener Fristen rückerstattet werden".

4. - entfällt -

5. Stützung (S) der Norm (SR): "(Eine Reihe von Hinweisen auf Folgen und Nebenfolgen der Normanwendung für die Erfüllung akzeptierter Bedürfnisse z.B.:) Darlehen ermöglichen einen flexiblen Einsatz knapper Ressourcen".¹

Wir möchten die relativ kontextfreie, nur zu Darstellungszwecken in Anspruch genommene Verwendung des TOULMINschen Modells noch einmal betonen. Von den mancherorts gemachten "apriorischen" Deutungen der in den Stützungsverhältnissen (S) explizierbaren Kategorien ("Grundprädikaten") wird abstrahiert, da sie sich einer sicherlich problematischen² Vermengung von "säkularisierten" Theoremen der (in die Kognition (CHOMSKY), die Interaktionsstruktur (APEL))³ "eingeborenen Ideen" mit dem erkenntnistheoretischen Begriff des Apriori einerseits, und deren Projektion in das TOULMIN-Schema andererseits, verdanken. Voraussetzung solcher Deutungen ist vermutlich die ("universal-") pragmatistische (HABERMAS)⁴ oder auch hermeneutisch-kommunikationstheoretische Unter-/Überbietung der Differenz von konstitutiven Kategorien und regulativen Prinzipien.

Nehmen wir einmal an, GAUDIGs Irritation bezöge sich auf die unterrichtsmethodische Empfehlung, der Lehrer möge in einer bestimmten Stunde den Unterricht damit beginnen, daß er die Schüler - nach Nennung des Unterrichtszieles: Kenntnis des Lebens Friederichs des Großen⁵ - auf die zu behandelnde Thematik so vorbereite, daß er sie über ihre Assoziationen zu dem Unterrichtsziel ausfragt, damit den Schülern die "älteren Gedankenmassen ... im Verhältnis zu jenem Gegenstand (dem Unterrichtsthema -A.L.) deutlich zum Bewußtsein kommen"⁶.

¹ HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien, in: Wirklichkeit und Reflexion. Festschrift für Walter Schulz, hrsg. von H. Fahrenbach, Pfullingen 1973, S. 244

² vgl. BRANDS, G.: Untersuchungen zur Lehre von den angeborenen Ideen, Meisenheim 1977

³ APEL, K.O.: Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart, in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 2 Frankfurt 1973, S. 264-311, insbes. S. 274

⁴ KUHLMANN, W.: Reflexion und kommunikative Erfahrung. Untersuchungen zur Stellung philosophischer Reflexion zwischen Theorie und Kritik. Frankfurt 1975

⁵ vgl. ZILLER, T.: Vorlesungen ... a.a.O. S. 217

⁶ ebd. S. 218

Kürzen wir diese - aus der Sicht GAUDIGs - zu rechtfertigende Empfehlung auf die Formel: "Du sollst den Unterricht mit "Vorbereitung" beginnen", und nennen wir sie in Anlehnung an das TOULMIN-Schema "Konklusion" (K), deren Rechtfertigung (D) lauten könnte: "Die Behandlung des Lebens Friederichs des Großen ist Teil des Konzentrationsunterrichts"¹, so wird der diese Argumentation begründende Opponent (Ziller) bei geeigneter Nachfrage des Kritikers GAUDIG etwa anführen: "Konzentrationsunterricht soll nach den formalen Stufen des Lernprozesses organisiert werden" (SR).

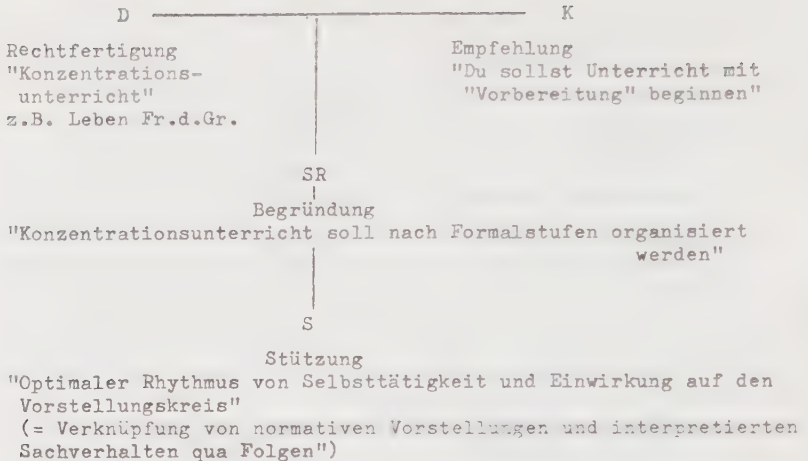
Die Akzeptabilität von SR hängt nun ab von ihrer plausiblen Stützung (S) durch Hinweise auf die Umstände, die aus der Befolgung von SR resultieren.

Als ein solches "Resultat" könnte in unserem Beispiel der "optimale" Rhythmus von Selbsttätigkeit der Schüler einerseits und gewissenhaft strikter Einwirkung auf den Vorstellungskreis der Schüler durch die zwingenden Fragen des Lehrers andererseits angesehen werden², die durch die "Vorbereitung" gesetzt sei. (vgl. das Schema S. 28)

In dem Maße nun, in dem der Kritiker jener Empfehlung solche (und weiterführende) Erläuterungen verlangt, kommt in der Beschreibung der intendierten Folgen tendenziell das gesamte Begriffssystem der die Empfehlung tragenden Theorie zum Vorschein. In ihm hängen also gleichsam "Normenkataloge" für das, was als "guter Unterricht" gilt, und Hinweise "deskriptiver" Art auf positive Folgen und Nebenfolgen eng zusammen: Denn Normen sind ja, wenn sie als Handlungsorientierungen verstanden werden, nicht quasi "für sich" akzeptabel, sondern in Bezug auf das problematische Handeln, das sie orientieren soll. Ob man eine Norm akzeptiert, hängt also auch (!) von der Frage ab, "was folgt denn daraus, wenn ich der Norm folge, und ist das dann auch vertretbar?"

¹ vgl. ZILLER, T.: Vorlesungen ... a.a.O. S. 217

² vgl. JUST, K.: Über die Form... a.a.O. sowie die Interpretation bei BLOCH, K. H.: Der Streit... a.a.O. S. 111



Schema II

"Beschreibung" der intendierten Folgen ist in diesem Zusammenhang allerdings ein mißverständlicher Begriff. Er suggeriert, die Kontrahenten könnten sich jeweils auf jene Daten unbefragt einlassen; das ist aber nicht der Fall, denn das, was als Datum infrage kommt, ist abhängig von den das Sprachsystem organisierenden Grundbegriffen, und diese legen die Interpretationen der Erfahrungen fest, die so dem theoretischen Apparat verfügbar sind (wir kommen darauf zurück). Es ist also durchaus möglich, daß der Kritiker gar nicht die Konsistenz der Begründungssprache in Zweifel zieht, sondern deren Angemessenheit in Bezug auf (seine) "Erfahrungen". So setzt sich auch GAUDIG nicht explizit mit der Stimmigkeit der Formalstufentheorie auseinander, sondern mit deren Interpretation des Lernprozesses:

"Wenn man vorbereitet, so traut man dem Neuen nicht die Kraft zu, die apperzipierenden Vorstellungen zu erwecken, oder man vertraut der Denkeenergie der Schüler nicht genug, um ihrer Selbsttätigkeit die Apperzeption zu überlassen"¹

¹ GAUDIG, H.: Didaktische Präludien a.a.O. S.4

Diese noch gänzlich in der Sprache des Herbartianismus formulierte Kritik hat ihren Angelpunkt in den Termini "Kraft" und "Selbsttätigkeit", denn GAUDIG gebraucht sie nicht, sondern erwähnt sie¹; er fragt: "als was für ein psychischer Akt wird "Selbsttätigkeit" hier kategorial gefaßt?". Damit aber kommt er nicht mehr länger als Partizipient einer praktischen Diskussion ins Spiel, in der es eventuell um eine denkbare Alternative zur Empfehlung (K) geht im Rahmen der (K) stützenden Präsuppositionen, die in (S) vorgelegt wurden, sondern er kritisiert jene (K) - erläuternden Bedingungen von (S) selbst: Zum Begriff der Selbsttätigkeit schreibt GAUDIG:

"(Ich verstehe) allerdings nicht mit dem REINSchen Enzyklopädisten, der über die Frage handelt, unter Selbsttätigkeit jede Denk- und Willenstätigkeit, sondern die Tätigkeit, zu der sich der Tätige selbst veranlaßt, die spontane Tätigkeit im Gegensatz zu der von außen veranlaßten Tätigkeit"².

Diese Doppeldeutigkeit eines Terminus führt nun zur Konstruktion einer Disjunktion auf der nächst höheren Sprachebene:

"Die Neigung zum Vorbereiten (- die in dem oben angegebenen Beispiel als didaktisch-methodisches Äquivalent zu "Selbsttätigkeit" der Schüler konzipiert ist - A.L.) kann sich auf der Basis einer Psychologie entwickeln, der die Seele ein "von dem Mechanismus des Vorstellungskreises beherrschtes Naturwesen" ist"³. Deshalb fordert GAUDIG den "Bruch mit dieser Anschauung und die Hinwendung zur voluntaristischen Psychologie"⁴.

Mit der Thematisierung und Problematisierung des in (S) implizierten Lernbegriffs bestreitet er zugleich die Plausibilität des Übergangs von den Stützungsverhältnissen zu der begründenden Norm didaktisch-methodischen Handelns. Und umgekehrt. Die Ablehnung - und nicht schon: die Thematisierung - der Formalstufentheorie impliziert die (negative) Ausgrenzung von bestimmten Auffassungen des Aneignungsprozesses der Schüler im Unterricht.

¹ vgl. das folgende Zitat zur "Selbsttätigkeit"; Zum Unterschied "Gebrauch" - "Erwähnung" eines Begriffs: v. Kutschera, F.: Sprachphilosophie, München 2. Aufl. 1975, S. 28 ff

² GAUDIG, H.: Didaktische Präludien a.a.O. S. 14

³ ebd. S. 4

⁴ ebd.

Es ist wichtig, nicht zu übersehen, daß ohne weiteres aus einer Problematisierung, Kritik oder Ablehnung selbst erfahrener oder antizipierbarer Folgen einer Empfehlung die Ablehnung einer bestimmten (hier: herbartianischen) Interpretation des Aneignungsprozesses nicht logisch folgt! Durchaus vorstellbar ist ja, - um das Problem der Lehrerfrage im herbartianischen Unterricht wieder aufzunehmen - eine Kontroverse über die "richtige Art zu fragen"; also etwa darüber, ob es ratsam sei, der katechisierenden Methode noch Raum zu lassen, und was diese für den Lernprozess bedeute, ohne daß deshalb die das herbartianische System tragenden Kategorien problematisiert und gegebenenfalls abgelehnt werden müßten. Formal gesagt: Zwischen den Stützungsverhältnissen und der begründenden Schlußregel besteht kein deduktiver Zusammenhang. Erst wenn - wie bei GAUDIG gegenüber den Herbartianern - die legitimatorisch gemeinten Hinweise auf die Qualität der praktischen Folgen einer angesonnen Empfehlung nicht zu überzeugen vermögen ("Ich glaube nicht, daß eine derartiger Unterricht Selbsttätigkeit der Schüler ermöglicht"), verliert der Übergang von (SR) zu (S) seine "Triftigkeit". Und erst dann werden die Kategorien der Stützungsverhältnisse, die den Interpretationsrahmen für Daten zuvor festlegten, thematisierbar im Sinne der (beispielhaften) Frage "Wie wird "Selbsttätigkeit" hier kategorial gefaßt?", mit dem dann folgenden oben bezeichneten disjungierenden Effekt¹: "Daß die Herbartianer einem solchen Unterricht Selbsttätigkeit der Schüler zusprechen, liegt an der theoretischen Fundierung des Lernbegriffs in intellektualistischer Psychologie".

Exkurs: Intentionalität, Empirie und Praxis didaktischer Modelle.

In den Stützungsverhältnissen liegen nicht nur "Normenkataloge" für richtiges Handeln vor, sondern auch immer Deutungen über den Lernprozess, die festlegen, was bei der Betrachtung des Unterrichts oder bei der Nachbesinnung auf ihn sozusagen als "pädagogische Tatsache" gelten darf.

¹ vgl. KUHLMANN, W.: Reflexion ... a.a.O.

Umgekehrt heißt das aber auch, daß der Begriff des Lernens mitkonstituiert wird durch die -mehr oder minder - theoretisch orientierten Motive des Lehrers, auf allgemeinerer Ebene durch die Intentionalität von didaktischen und unterrichtsmethodischen Modellen. Der Begriff des Lernbegriffs ist daher nicht allein, besser: am wenigsten, eine Angelegenheit von theoretischen "Vorstellungen über ...", "Sätzen über ..." den Lernprozess, sondern er muß einmal gesehen werden "aus der Perspektive" des motivierten erzieherischen praktischen Handelns ("Ich will so handeln, daß die Schüler selbsttätig zu handeln lernen" ergibt eben andere pädagogische "Tatsachen" als "Ich will so handeln, daß die Schüler auf mein Handeln zu reagieren gezwungen sind!"); und er muß andererseits zwar ebenfalls bezogen werden auf die "Empirie" des Lernprozesses, aber eben so, daß eine solche empirische Analyse vom Moment des dem erzieherischen Handeln konstitutiven Motiviertseins nicht abstrahiert, zur Seite der Didaktik: die Intentionalität didaktischer Modelle nicht unterschlägt.

Die Probleme, die damit verknüpft sind, möchten wir kurz skizzieren, ohne daß wir hier eine Lösung schon bieten könnten. Wir orientieren uns dabei an Gunter EIGLERS Aufsatz mit dem programmatischen Titel: "Didaktische Modelle und die Frage nach einem gemäßen Lernbegriff"¹.

In Erläuterung zur These, "Didaktische Modelle (präjudizierten) bestimmte Lernbegriffe"² schreibt er: "Das didaktische Modell (zeichnet) ... zumindest umrißhaft eine bestimmte Art zu lernen der Ausarbeitung des konkreten Unterrichtswegs durch die Methodik vor"³. Die Art dieses Zusammenhangs von Didaktik, Methodik und Lerntheorie analysiert er sodann im Hinblick auf das Verhältnis von Theorie und Empirie und sinnt der Lerntheorie dabei die Aufgabe an,

¹EIGLER, G.: Didaktische Modelle ... a.a.O.

²ebd. S. 319

³ebd. S. 320

- die Organisierbarkeit der Lernprozesse in Abhängigkeit von den didaktischen Zielen, sowie

- die Realisierbarkeit der didaktischen Entwürfe zu analysieren;

und obgleich in diesem Kontext "keiner Disziplin ... oder Theorie im vornhinein eine Sonder- oder gar Vormachtstellung eingeräumt werden sollte"¹, müsse für die empirische Analyse eines je spezifischen Didaktik - Methodik - Modells der Vorrangigkeit der innerhalb der Didaktik formulierten Ziele/Kriterien Rechnung getragen werden. Was EIGLER hier im Hinblick auf die Nichtunterschlagbarkeit der Intentionalität des Lernprozesses formuliert ("Kriterien"), heißt nach der Seite der empirischen Analyse nichts anderes, als daß - um auf unsere Analyse der GAUDIGschen Argumentation zurückzugreifen - die (S) organisierenden Kategorien (das System der Begründungssprache) "auch darüber (entscheiden), welche Klasse von Erfahrungen in einem gegebenen Argumentationszusammenhang als Evidenzen eingehen dürfen ... Denn Beobachtungs- und Befragungsdaten wie auch Bedürfnisinterpretationen ... sind ... vom kategorialen Rahmen des gewählten Sprachsystems abhängig"².

Diese Überlegungen, in denen sich EIGLERS erweiterte Interpretation des KLAFKIschen Primat der Didaktik und der Nominalismus der empirisch-analytisch orientierten Sozialforschung wechselseitig ergänzen, sind allerdings in zwei Punkten unbefriedigend.

1. Wenn es richtig ist, daß die in (S) explizierten Kategorien, die in nicht-deduktivem Zusammenhang zu der in (SR) formulierten Handlungsanweisung stehen, zugleich auch den Bereich der zugelassenen "Objekte" sowie deren Interpretationen festlegen, mit denen sich Lerntheorien überhaupt befassen können, so ist - unter der Voraussetzung der Nicht-Kompatibilität der Kategorien ("Kriterien", "Intentionalität") eines didaktischen Modells A und eines didaktischen Modells B - eine Vergleichbarkeit der Modelle selbst und "deren" Empirie nicht möglich.

¹ ebd. S.323

² HABERMAß, J.: Wahrheitstheorien a.a.O.S.245

Es sei denn, man abstrahiert objektivistisch von den Intentionen, die der Lehrer hat, wenn er ein theoretisches Modell als Anleitungs- und Orientierungsgrundlage seines praktischen Handelns nimmt.

Denn deskriptive Aussagen über Kovarianzen von Lernprozessen sind entweder gebunden an die je verschiedenen (!) kategorialen Zugriffe, oder, wenn dies nicht der Fall ist, für didaktisch /methodische Überlegungen "wertlos"; also entweder nicht übertragbar oder didaktisch nicht "zugänglich". Empirische Unterrichtsforschung kann so eine neutrale Vermittlerrolle nicht beanspruchen, mit der Ausnahme, die freilich die Regel ist, verschiedene didaktische Modelle über den Leisten der meßbaren Effektivität zu schlagen, womit sie sich jedoch des konstitutiven Zusammenhangs zwischen je verschiedenen Intentionen, Handlungen und Lernprozessen entledigt. Die "Übersetzungsprobleme" der Resultate empirisch-analytischer Forschung in den Motivations- und Handlungshorizont der "Praktiker" haben hier ihre Ursache. Das heißt nicht, eine die Intentionen erzieherischen Handelns aufnehmende empirische Forschung könnte nicht die Grade der Realisierbarkeit solchen Handelns - und allgemeiner: bestimmter didaktisch-methodischer Konzeptionen - thematisieren. Nur - "Realisierbarkeit" hieße hier nicht mehr, Aussein auf eine "optimale lerntheoretische Durchgestaltung des Unterrichts"¹ unter gegebenen Randbedingungen, sondern Problematisierung eben dieser "Randbedingungen" in ihrem Verhältnis zum erzieherischen Handeln vor dem Hintergrund der Intentionalität des didaktischen Modells. Vergleiche der "Intentionalität", "Kriterien" etc. etc. der didaktischen Modelle selbst kann es im strikten Sinne nur geben, wenn das tertium comparationis eines solchen Vergleichs selbst kategorialen Status innehat. Für diesen Fall stellen sich zwei Möglichkeiten: entweder fungiert die vergleichende Kategorie auf der Basis einer Abstraktion von beiden zu vergleichenden Modellen gemeinsamen "Momenten", und wird dann, sofern konstruktiv ausgelegt, zu einem Modell unter anderem;

¹EIGLER, G.: Didaktische Modelle ... a.a.O.S.322

oder die vergleichende Kategorie beruht auf der treffenden Bestimmung der den beiden zu vergleichenden (und im Prinzip: allen vergleichbaren) Modellen gemeinsamen Struktur des Verhältnisses von Didaktik, Methodik und Lerntheorie. Sie wäre so der (zunächst) abstrakt allgemeine Begriff dieses Zusammenhangs, und würde daher genau genommen nicht mehr vergleichende, sondern regulative Funktionen übernehmen müssen.

2. EIGLERs Argumentation hat aber auch noch eine andere Schwäche. Seine zentrale These lautet: "Ein didaktisches Modell legt eine bestimmte Art zu lernen fest". Er diskutiert sie im Sinne des Verhältnisses von Theorie und Empirie, und meint, eine angemessene Beschreibung von Lernprozessen sei abhängig von den das didaktische Modell organisierenden Kategorien; und so haben wir diese These bisher auch behandelt.

Zugleich aber impliziert der in Frage stehende Satz eine nicht selbstverständliche Auffassung der Relation von Theorie zu Praxis. Er ist nämlich nur sinnvoll unter der (von EIGLER nicht ausgesprochenen) Bedingung, daß die Praxis einer jeden Theorie (die aus der Theorie "folgende" Praxis) durch die Theorie selber festlegbar ist. Nur unter dieser Bedingung ist verständlich, die Lerntheorie mit der Aufgabe zu konfrontieren, "didaktische Entwürfe auf ihre Realisierbarkeit zu prüfen", oder, "zu analysieren, welche Art Lernprozesse (eine) gestellte Aufgabe im Hinblick auf die jeweiligen didaktischen Zielsetzungen angemessen bewältigen"¹.

Realisierbarkeitskontrolle durch Lerntheorie scheint auf den ersten Blick eine plausible Aufgabenstellung zu sein. Nur - was kann damit anderes gemeint sein als die Identifizierung von kontingenten Quasigesetzmäßigkeiten, die entweder in Anspruch genommen werden, um die erzieherische Aufgaben- und Situationsbewältigung möglich zu machen, oder die Identifizierung von kontingenten Quasigesetzmäßigkeiten, die die Realisierung der Entwürfe verhindern, und die daher - da sie ja kontingent sind - durch andere zu substituieren sind, die die Realisierung gestatten. Die sog. ATI-Forschung bietet für diese

¹ebd

Art eines - wenn man so will - empiristischen Funktionalismus ein gutes Beispiel.

Sind diese Überlegungen nun auch innerhalb der EIGLERSchen Argumentation durchaus passend, so muß aber doch zuallererst im Hinblick auf die Intentionalität didaktischer Modelle gefragt werden, ob ihr Begriff von Lernprozessen stets mit der Vorstellung des Aussetzens dieser oder jener, und der Installierung anderer kontingenter Gesetzmäßigkeiten überhaupt zur Deckung gebracht werden kann. So sei hier nur an die Diskussion der Operationalisierbarkeit des Emanzipationsbegriffs in der Curriculumforschung erinnert.

Offenbar denkt EIGLER die Bewältigung der erzieherischen Situation bei einmal festgelegten Zielen als Sache der Inanspruchnahme empirisch identifizierbarer Kovarianzen qua Mittel. Es geht ihm - wie bereits zitiert - um eine "optimale lerntheoretische Durchgestaltung des Unterrichts", Praxis wird begriffen als Anwendung von Theorie, und das Verhältnis von Theorie und Praxis somit tendenziell linearisiert: "in ein Kontinuum eingetragen"!

Diese instrumentalistische Version beruht nun auf einer zweiten (unausgesprochenen) Voraussetzung und diese macht die eigentliche Problematik aus.

Nehmen wir einmal an, eine "optimale Durchgestaltung" des Unterrichts gelänge nicht. Es fiele dann der psychologischen oder sonstwie empirisch-analytisch orientierten Erforschung der Unterrichtssituation anheim, "störende Randbedingungen" zu identifizieren, die, wenn aufgespürt, die Revision des Verhaltens des Lehrers, der Strukturierung des Stoffs etc. zur Folge hätten. Es gibt nun aber eine Klasse von "Störungen" bei der "Anwendung" eines didaktischen Modells, die bei einem derartigen Vorgehen gar nicht ins Blickfeld kommen kann. Diese Klasse bildet das didaktische Modell selbst!

Ein in der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie problemgeschichtlich geschulter Kritiker dieser Argumentation könnte an dieser Stelle geneigt sein zu raten: "Da hilft nur noch HOLZKAMP" - und auf das Prinzip der logischen Exhaustion ver-

weisen, das ja zur theorietechnischen Aussetzung solcher störenden Randbedingungen ersonnen wurde, mit der Inkaufnahme der abnehmenden Reichweite und steigenden Belastetheit der Theorie¹. HOLZKAMPs "Konstruktivismus" kann als die mit Blick auf die Praxis von Forschungsprozessen vorgenommene hermeneutische "Aufweichung" der "instant rationality" der wissenschaftslogischen Konzeptionen der empirisch-analytischen Philosophie verstanden werden.

Auf diesen Zusammenhang sowie auf die Kontroverse² zwischen HOLZKAMP und den "POPPERianern" gehen wir hier nicht ein, sondern wir konzentrieren uns auf das Prinzip der logischen Exhaustion störender Randbedingungen, wobei wiederum die Detailanalysen des Begriffs "störende Randbedingung", wie sie sowohl im Konstruktivismus als auch (durchaus nicht einheitlich) in der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie unternommen wurden³, vernachlässigt werden.

Vielmehr soll allein die Behandlung der - Reflexivität von Lernprozessen implizierenden - im Unterricht vorfindlichen Wahrnehmbarkeit und Thematisierbarkeit kontingenter und intentionaler didaktischer Entscheidungen als Quelle störender Randbedingungen untersucht werden.

Unsere These lautet, daß auch HOLZKAMPs Konstruktivismus dem Problem der empirisch zu analysierenden Beziehung zwischen der Intentionalität didaktischer Modelle, den Handlungsmotivationen des Lehrers und dem durch die Handlungen des Lehrers (mit-)konstituierten Unterrichtsprozess nicht angemessen ist,

¹ vgl. HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre. Berlin 1968, insbes. S. 92 ff und S. 135 ff.

² MUNCH, R./SCHMID, M.: Konventionalismus und empirische Forschungspraxis. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1, 1970, S. 299-310. ALBERT, H.: Konstruktivismus oder Realismus? Bemerkungen zu HOLZKAMPs dialektischer Überwindung der modernen Wissenschaftslehre. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2, 1971, S. 5-23; HOLZKAMP, K.: Konventionalismus und Konstruktivismus. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2, 1971, S. 24-39; ders.: "Kritischer Rationalismus als blinder Kritizismus, ebd., S. 248-270.

³ STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie, Bd. I, Studienausgabe, Teil 1 Berlin/Heidelberg/New York 1974, S. 143 ff.

vielmehr zu problematischen Konsequenzen führt. Wir geben dazu zunächst (im Vorgriff auf GAUDIGs später dargestellte Argumentation) ein einfaches Beispiel: Angenommen, eine didaktisch-methodische Empfehlung laute, der Lehrer solle (im Interesse am "Lebensweltbezug" des Unterrichts, an "sozialem Lernen" usw.) im Unterricht stets "echte", "richtige" Fragen stellen, möglichst aber keine "pädagogischen"¹.

Setzen wir weiterhin den Fall, daß sich im praktischen Verfolgen dieser Empfehlung im Unterrichtsprozess "Schwierigkeiten" einstellen, etwa die, daß augenscheinlich die Schüler immer noch auf die "echten" Fragen des Lehrers antworten, als seien sie (nur) "pädagogische", was "ablesbar" sein mag an ihren wirklichen/vorgetäuschten Versuchen zu erraten, welche Antwort der Lehrer denn wohl hören möchte.

Es stellt sich dann - nach EIGLER - die Frage nach der Realisierbarkeit dieser - als Teil eines didaktischen Gesamtkonzepts angenommenen - Empfehlung. Folgen wir nun dem Hinweis auf HOLZKAMPs "logische Exhaustion", und übernehmen wir die Deutung von theoretischen Annahmen im Sinne von Konditionalsetzen², müßte die lehrtheoretische (EIGLER) Hypothese - "Im Hinblick auf jene didaktischen Zielsetzungen bewältigen diese Art von Lernprozessen die gestellte Aufgabe angemessen" - exhaustiert werden. Für eine solche Exhaustion gibt es wiederum Verfahrensregeln; die wichtigste lautet, daß die Anwendung der Exhaustion selbst begründbar sein muß, d. h., es muß gelingen, die angenommenen störenden Bedingungen gegenüber den abhängigen und unabhängigen Variablen empirisch ausfindig zu machen und zu isolieren. Gelingt dies nicht, so schlägt die Anwendung der nur logisch, nicht aber empirisch begründeten Exhaustion der Theorie als Belastetheit zu. Ihr empirischer Wert wird mit steigendem Belastetheitsgrad geringer.

¹ siehe dazu weiter unten: Die Problematisierung der herbartianischen Theorie der Lehrerfrage

² vgl. HOLZKAMP, K.: Wissenschaft ... a.a.O.S.96

Vermutungen über solche zu identifizierenden Interferenzen könnten in unserem Beispiel auf sehr einfache Bedingungen rekurrieren (die Schüler haben nicht verstanden, worauf der Lehrer hinaus will), aber auch auf relativ komplexe Variablenkonstellationen (Die bisherige Sozialisation der Schüler in institutionell veranstalteten Lernprozessen und der "Zensuredruck" verhindern eine unverstellte Beziehung zu "echten" Fragen).

Wir möchten nun behaupten, daß selbst für den Fall einer vollständigen Identifizierung aller Klassen von störenden Randbedingungen eine dieser Klassen weder theoretisch noch empirisch "außer Kraft" gesetzt werden kann.

Diese wird - um auf unser Beispiel zurückzukommen - dadurch gebildet, daß zwar die Schüler sehr wohl von der Absicht des Lehrers wissen und sein Handeln verstehen können, aber - aus welchen Motiven auch immer - die ihnen durch das Handeln des Lehrers angesonnenen Handlungen nicht vollziehen.

Die "störende Randbedingung" ist nämlich in diesem Fall die durch die Motive der Schüler vermittelte FOLGE der Induzierung der "unabhängigen Variable" (das am didaktischen Modell orientierte und von ihm angeleitete Handeln des Lehrers). Die theoretische Konsequenz: "Isolierung" der Motiv-Bedingung und Aufrechterhaltung der (belasteten) Hypothese. Die theoretisch nahegelegte "praktische" Konsequenz: Versuch der HERSTELLUNG "angemessener" Motive, der aber, in der Abstraktion von der negativ aufgezeigten Angewiesenheit auf eben diese Motive, nur um den Preis einer Vergegenständlichung der Praxis durchführbar wäre.

Sobald der der Didaktik (und hier: EIGLER) selbstverständliche Umstand, daß didaktisch-methodische Entscheidungen kontingent sind - also auch anders ausfallen können -, und weiterhin, daß solche Entscheidungen stets intentional sind, also in der Absicht bestimmter Einflüsse auf die zu Erziehenden gefällt werden, von den Unterrichteten selbst "bemerkt" wird, in welcher Form auch immer, und aus diesem "Bemerken" heraus der Unterricht sich ("irgendwie") ändert, können die empirisch

identifizierten Abweichungen vom "optimalen" Gang des Unterrichts nicht mehr in derselben Weise als "störende Randbedingungen" klassifiziert werden, wie etwa "negativ" intervenierende Variablen des Lernniveaus einzelner Schüler, weil das, was hier "stört", das die Differenzierung von "richtigen" und störenden Variablen selbst erst ermöglichende tertium comparationis ist (das didaktische Modell, materialisiert in unterrichtsrelevanten Entscheidungen).

Die zweite Voraussetzung, die EIGLER folglich machen muß, soll seine Argumentation zutreffend sein, ist demnach erstens formulierbar als eine empirische Hypothese:

Der Entscheidungscharakter und die Intentionalität von didaktischen Entscheidungen (und die damit einhergehenden Implikationen methodentheoretischer, lerntheoretischer, methodischer, lernerischer Art) werden in der Praxis des Unterrichts nicht eingeholt; und- oder zweitens formulierbar als eine normative Planungsbedingung im Hinblick auf die "optimale Durchgestaltung" des Unterrichts:

Der Entscheidungscharakter und die Intentionalität von didaktischen Entscheidungen sollten in der Praxis des Unterrichts nicht eingeholt werden können (nämlich im Interesse an einer sicheren Steuerung des Unterrichts!) Mit der ersten Möglichkeit ("empirische Hypothese") ist nicht gemeint, der Lehrer könnte seine in der Planung getroffenen Entscheidungen im Unterricht nicht realisieren, sondern unterstellt wird, daß die Tatsache, daß es sich um Entscheidungen handelt, von den Schülern nicht bemerkt, eingeholt wird, die Entscheidungen vielmehr als fraglos, natürlich, unvermittelt akzeptiert werden. Ebenso wird unterstellt, daß die Schüler die mit Entscheidungen verbundene Intentionalität, die Intentionen entschiedenen Handelns, nicht bemerken. So selbstverständlich das Gegenteil solcher Unterstellungen uns ist - mit ihnen müssen sehr weite Teile der empirischen Unterrichtsforschung arbeiten, wollen sie nicht ihre eigene

Grundlage problematisieren, was gerade an jenen Konzepten besonders deutlich wird, die, wie etwa BELLACKS et.al "Language of the classroom" auf behavioristischer Basis mit der Intentionalität erzieherischen Handelns rechnen (wir kommen darauf im vierten Kapitel zurück).

Auch die zweite Möglichkeit ("normative Planungsbedingung") erscheint auf den ersten Blick vielleicht eher als ein elfenbeintürmernes Residuum unserer eigenen Vorstellungen zum Problem des Verhältnisses von empirischer Analyse der Erziehungspraxis und praktischem erzieherischen Handeln qua intentionalem, motivierten. Indes - auch diese Denkfigur, die - ohne daß wir hier ein Anlaß-Folge-Verhältnis behaupten wollen - aus der wissenschaftslogischen und forschungsstrategischen Not der empirisch-analytisch vorgehenden Unterrichtsforschung eine (Un-)Tugend macht, hat in der Pädagogik ihre Tradition im Denken in Begriffen der "Unmittelbarkeit"¹, wenn auch nicht immer in solch dogmatischer Form wie etwa in W. BREZINKAs "Erziehung als Lebenshilfe", wo man lesen kann, es sei eine "Gefahr ..., dem Leben die Unmittelbarkeit zu nehmen, in der seine menschenformende Macht (liege)"², und etwas weiter, ganz im Sinne der von uns so bezeichneten "normativen Planungsbedingung" als der zweiten Variante der EIGLER zu unterstellenden impliziten Voraussetzung: "Das Kind aber sollte nur um Menschen und Dinge, um Ideale, Aufgaben und Regeln wissen; ... keineswegs aber der Wirkung gewahr werden, die sie auf seinen Charakter haben, noch der sorgenden Voraussicht seiner Erzieher, die sie vorzubereiten suchten"³.

In dieser zweiten Variante sind die Ungereimtheiten, Inkonsistenzen des Zusammenspiels

- a) der unreflektierten These des Primats didaktischer Entscheidungen,
- b) des traditionellen Nominalismus und Objektivismus empirisch-analytischer Sozialforschung einerseits, und

¹ siehe dazu Kap. II dieser Arbeit

² BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. 2. Neub. und erw. Aufl. Stuttgart 1961, S. 247

³ ebd. S. 248

c) des linearisierten Theorie-Praxis-Verhältnisses, sowie
d) des Steuerungsinteresses an Lernprozessen andererseits
deutlich erkennbar, denn in ihr muß ebenso schon mit ihrer
Disjunktion gerechnet werden, wie sie selber erst formulier-
bar ist unter Inanspruchnahme eines Reflexionsniveaus, das
sie sich selbst wiederum verheimlichen muß. Einbegriffen
ist ja, daß "Theorien", "Modelle" etc. nicht einfach ange-
wendet werden können, daß der Begriff, den sie sich von ihrer
"Sache" bilden, um diese dann gefügig zu machen, nicht erst
ihre Angelegenheit (der Theorie) ist, sondern daß dieser
"Sache" selbst schon ein Begriff von sich angehört; anderer-
seits wird diese in Anspruch genommene Argumentationsstruktur
durch bestimmte empirische Hypothesen überspielt, was jedoch,
wie wir gesehen haben, zu Widersprüchen führt.

Grundsätzlich formuliert: "Die Einzelfeststellung, durch die sie
(die empirische Hypothese - A.L.) verifiziert wird, gehört selbst
schon wieder dem Verblendungszusammenhang an, den sie durchschla-
gen möchte ... Empirie und Theorie lassen sich nicht in ein Kon-
tinuum eintragen"¹. Die tieferen Schwierigkeiten der hier disku-
tierten These - und damit auch die einer konstruktiv versuchten
Alternative - dürften allerdings darin liegen, daß die Empirie
scientistisch mißverstanden (wie dies bei EIGLER duetlich ist),
und zumindest implizite die Praxis bei einmal festgelegten guten
Zielen einer normativen Handlungslogik unterworfen wird.
(Ende des Exkurses)

GAUDIG hat diese Schwierigkeiten der Stellung der empirischen
"Aufarbeitung" und Analyse der Erziehungspraxis, sofern diese
an theoretischen Modellen didaktischer und methodischer Art sich
zu orientieren sucht, nicht eigens thematisiert. Im Ausgangs-
punkt seiner Überlegungen, die Verknüpfung der didaktischen und
"empirischen" Begriffe, wie wir sie anhand der "Stufen der Argu-
mentation" im TOULMIN-Schema erläutert haben, nicht zu unterschla-
gen, trifft er sich zumindest mit der von EIGLER avisierten Pro-

¹ ADORNO, Th.W.: Soziologie und empirische Forschung. in: ders.:
Gesammelte Schriften 3. Soziologische Schriften 1, hrsg. von
R. TIEDEMANN, Ffm 1972 S.198

blemstellung. Ob er den Gefahren des - erziehungswissenschaftlichen Denken augenscheinlich stark anhaftenden - "Anwendungsmodells" des Verhältnisses der Praxis zur Theorie entgeht, wird noch zu prüfen sein. Zunächst legt sein "Reflexivitäts-Argument", das er in seiner Kritik des Herbartianischen Systems entwickelt, jedenfalls nahe, daß er beides, die szientistische Mißdeutung der Empirie, wie die Vorstellung einer lerntheoretisch verordneten normativen Handlungslogik, nicht für angemessen hält. Zwar wird - wie gesagt - dieses von ihm nicht systematisch expliziert, wie auch unsere Nachzeichnung des "Einstellungswechsels" vom herbartianischen Mit-Diskutanten zum reform-pädagogischen Kritiker bei ihm so nicht vorzufinden ist; das wäre auch der extemporierenden Polemik der "Didaktischen Ketzereien" und "Präludien" eher hinderlich; und darüber hinaus dürften, wie wir noch sehen werden, vor allem jene Grundannahmen, die er trotz aller Gegnerschaft zu jenem "Schematismus" mit diesem dennoch teilt, ihn an einer reflektierten Aneignung seines kritischen Potentials gehindert haben. Gleichwohl formuliert er Einsichten, die in weitgehender Weise auf die Reflexivität des Unterrichtsprozesses und das darin eingebundene erzieherische Handeln abzielen.

Wir können dabei zunächst an unsere Darstellung des Fortgangs theoretischer Reflexion am Beispiel der GAUDIGschen Herbartianer-Kritik anschließen. Wir hatten dort gesehen, daß Kritik zugleich Distanzierung impliziert, sofern sie auf den "Rahmen" geht, innerhalb dessen einzelne Empfehlungen oder einzelne Hypothesen überhaupt formulierbar sind, und daß der Wechsel der von der Rolle eines möglichen "Mitspielers" zu der eines distanzierenden Kritikers ist. Dieser negiert die Präsuppositionen von Handlungsnormen oder Gesetzesannahmen und emanzipiert sich so von dem bisher eingeübten und fraglos geltenden "Sprachspiel".

Dieses Verhältnis von naiver Kommunikation und Vergegenständlichung gilt nicht nur für den "Fortschritt" der Theorie, sondern in gleicher Weise für didaktisch angeleitete Lernprozesse!

Das ist die Pointe von GAUDIGs Abrechnung mit der Formalstufentheorie. Die den Schein der Unmittelbarkeit von theoretischen Entwürfen brechende Reflexion hat ihr Gegenstück in der je durch diese Entwürfe (in Grenzen) "organisierten" Praxis. Diese ist es, die im Prinzip über deren Wirksamkeit und Geltung befindet, weil sie selbst weder in einem Kausalnexus noch in einem Steuerungsverhältnis zur Theorie steht, sondern in sich selbst reflexiv strukturiert ist.

Zur möglichen Außerkraftsetzung der Wirksamkeit von Methodenkonzepten schreibt GAUDIG im Hinblick auf die der Stufe der Vorbereitung notwendig zugehörigen Zielangabe im Unterricht nach herbartianischer Manier lapidar:

"Aber die Gedankenbewegung kann durch die Zielsetzung ernstlich geschädigt werden. Bleibt das Ziel im Bewußtsein der Schüler stehen, so dringen die Gedanken der Schüler auf das Ziel hin, und so geht die Ruhe der Aufnahme verloren. Außerdem konstruiert der denktätige Schüler möglicherweise falsche Beziehungen zwischen dem Ziel und diesen einzelnen Momenten des Geschehens".

Umgekehrt formuliert, die unbefragte "Wirkung" von Lernorganisationsentscheidungen, die doch den intendierten Lernprozess erst ermöglichen sollen, beruht unter bestimmten Umständen auf der real nicht in Anspruch genommenen Möglichkeit, sich des konstituierten Charakters jener das Lernen mitkonstituierenden Entscheidungen bewußt zu sein.

Wenn das richtig ist, so muß dieses andererseits Folgen für die (didaktische) Theoriebildung selbst haben:

Pädagogische Theorie muß sich dessen bewußt sein, daß ihr "ihre" Praxis nicht zur Disposition steht, nicht primär deshalb, weil gegenteilige Behauptungen eine Affinität zum Dogmatismus hätten, - dieser wäre vielmehr die Folge einer Unterschlagung: - sondern weil es prinzipiell nicht möglich ist, die je spezifischen Folgen der Motive des Handelns, die sehr wohl an und durch Theorien orientiert sein mögen, und die je spezifischen Folgen des praktischen Handelns, das sehr wohl durch Theorien angeleitet sein mag, theoretisch im voraus zu bestimmen. Im Grunde genommen ist die Tat-

¹GAUDIG, H.: Didaktische Prästudien a.a.O. S.2

sache dieser Unmöglichkeit in einem formalsten Sinne wenig Neues; denn schon die im Diskussionszusammenhang der empirisch-analytischen Philosophie gängige Denkfigur der self-fulfilling- resp. self-destroying prophecy von Gesetzes- wie von wahrscheinlichkeitstheoretischen Aussagen hat an dem Anwendungsdenken der Praxis zur Theorie heftige Zweifel genährt. Die Schwierigkeiten, die sich daraus (theoretisch) für die Theorie-Praxis-Diskussion innerhalb der Sozialwissenschaften ergeben, könnte gerade an diesem Sachverhalt "exemplarisch" verdeutlicht werden und auch den Weg verständlich machen, den - um nur ein Beispiel zu nennen - etwa die funktional-strukturelle Systemtheorie wählen muß, um das Folgeproblem der Motivationen in dem bezeichneten Sinne anzuerkennen, gleichzeitig aber unter Steuerungsinteresse das Verhältnis von Handlung, Handlungsfolge und Motivation, Motivationsvermittlung ("Zuschreibung") "umzukehren" sich gezwungen sieht¹, was nahelegt, daß das Insistieren auf der Tatsache der Reflexivität unterrichtlicher Praxis, die ja auf allgemeiner Ebene von der Systemtheorie bekräftigt wird, nur den "halben Weg" zur genaueren Bestimmung von "Praxis" darstellt.

2. Die Problematisierung der herbartianischen Theorie der Lehrerfrage

GAUDIG nennt noch ein anderes Beispiel der Problematik theoretisch verordneter Befolgung von Lernorganisationsentscheidungen:

Wir hatten oben den Stellenwert der Lehrerfrage in der Unterrichtstheorie der Herbartianer kurz skizziert. Ihr fiel die Aufgabe zu, Sorge zu tragen für die Einhaltung der Stufen des Unterrichts; in ihrer Ankopplung an die Formalstufen verstärkt sie so den Zwang zur Regeleinhaltung, der wie GAUDIG gezeigt hat, keineswegs einen adäquaten Begriff der Praxis vorstellt.

Ohne auf die lange Geschichte der "Frage im Unterricht" im erziehungswissenschaftlichen Denken einzugehen - eine Geschichte, die sich spätestens seit der Abhebung der aufklärerisch-"sokra-

¹ vgl. unten Kap. IV

tischen" Methode gegenüber der berüchtigten "Katechisation" auf philosophische Quellen stützen zu können glaubte - kann zunächst festgehalten werden, daß allererst GAUDIG eine prinzipielle Problematisierung dieser unterrichtlichen Interaktions-"technik" auf den Begriff brachte¹, und damit eine Kontroverse initiierte, die bis auf den heutigen Tag mit stets ähnlichen Argumenten fortgeführt wird².

Ähnlich wie bei seiner Kritik der herbartianischen Artikulationstheorie fragt GAUDIG auch hier, was denn für den Lernprozeß zugleich mitbehauptet werde, wenn man der methodischen Empfehlung folge, man möge Fragen so stellen, daß der Schüler zu einer bestimmten Antwort gezwungen werde (weil dadurch die "Klarheit" der Vorstellungen gefördert würde etc. etc.).

"Was ist gegen die Frage ... zu haben? 1. wenn der Lehrer fragt, so ist es der Lehrer und nicht der Schüler, der das Problem aufstellt. 2. der Antrieb zur Denkarbeit geht bei der Frage vom Lehrer und nicht vom Schüler aus. 3. die Frage zwingt den Schüler in eine bestimmte Denkrichtung und nimmt ihm so die Freiheit der geistigen Bewegung. 4. die Frage ist nach einer bekannten, allerdings nicht eben erfreulichen Begriffsbestimmung ein unvollständiges Urteil mit der Forderung, das absichtlich noch unbestimmt Gelassene zu bestimmen. ... 5. Die Frage ist ein zu starker Denkreiz, der gegen die Denkreize, die in dem Unterrichtsstoff selbst liegen, leicht abstumpft. 6. die Frage des Lehrers erstickt den Fragetrieb des Schülers, einen der wertvollsten Triebe des jugendlichen Intellekts, und schädigt so eine der wertvollsten lebendigen Kräfte des Geistes. 7. die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiß; sondern wenn man uns fragt, so will der Fragende von uns das wissen, was er nicht weiß."³

¹ Daß die pädagogische Literatur der Aufklärung sehr wohl Beispiele einer egalitären Verwendung von Frage und Antwort bietet, zeigt HENNINGSEN, J.: Erfolgreich manipulieren ... a.a.O. S.67 ff

² z.B. AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961; SALZMANN, CH.: Impuls Denkanstoß Lehrerfrage, Essen 4. Aufl. 1977; SAUER, K.: Zur didaktischen und methodischen Bedeutung der Frage im Unterricht. in: Die deutsche Schule, 58, 1966, 430-444

³ GAUDIG, H.: Didaktische Präludien a.a.O. S.14 f

GAUDIGs letztes Argument ist weiterführender als seine Kritik der Formalstufen. Die Grundlage ist die auch innerhalb sozialphilosophischer Reflexion gebräuchliche Differenzierung von "echten", "richtigen", "eentlichen" Fragen und "unechten", "künstlichen", ja: "pädagogischen" Fragen¹. Weiterführend ist diese Argumentation deshalb, weil in ihr nicht auf einen gleichsam "natürlichen", fraglos sich einspielenden Lernprozeß abgehoben wird, wie er durch die stets wiederholte Strukturierung des Unterrichts nach "Vorbereitung", "Darbietung" etc. etc. nahegelegt wird, sondern darauf, daß die Voraussetzungen einer (im herbartianischen Sinne) "gelungenen" unterrichtlichen Kommunikation im Sinne der kritisierten Technik selbst erst erlernt werden müssen. Der Schüler muß, so GAUDIG implizit, wissen, daß der Lehrer gar nicht fragt, um etwas zu wissen, was er (noch) nicht weiß, sondern daß er, der Schüler, genau das antworten soll, was der Lehrer ohnehin schon kennt, damit der Lehrer weiß, ob der Schüler das weiß, was er wissen soll. Der "Prozeß geistiger Aneignung" vollzieht sich, so kann gefolgert werden, nicht in der Auseinandersetzung mit einer aufgegebenen Thematik, sondern tendenziell in den Bahnen einer diese Auseinandersetzung selbst medialisierenden kommunikativen Struktur, und zwar so, daß nicht die Auseinandersetzung mit dem aufgegebenen Thema Mittelpunkt der Anstrengungen ist, sondern von Seiten der Schüler die strategische Antizipation der ohnehin sich durchsetzenden Lehrmeinung. GAUDIG nimmt so in gewisser Weise die abklärerische, auf die Überbrückung der "doppelten Kontingenz" der "Lebenswelt" zielende Theorie der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien der Systemtheorie (PARSONS, LUHMANN) vorweg. Damit ist ein grundsätzliches Problem formuliert. Denn was kann es jetzt heißen, mit der Artikulation des Unterrichts sei immer schon ein empirischer Mechanismus gemeint? Hält man an dieser Bestimmung der "Spitze methodischer Erwägung" fest, so ergibt sich die eigentümliche Notwendigkeit anzuerkennen, daß nicht erst die "auf einer zweiten Ebene (von den

¹ z.B. GADAMER, H.G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 4. Aufl. 1975 S. 345 f; SEARLE, J.R.: Sprechakte, Ffm 1971, S. 102; KUHLMANN, W.: Reflexion und kommunikative Erfahrung, Ff. 1975 S. 94 und S. 224
Anm. 153

Artikulationsschemata - A.L.) (abzuhebenden) verschiedene (n) Verfahrensweisen, die den Unterricht ganzheitlich-analytisch, elementhaft-synthetisch, oder projektierend aufbauen und die nicht mit dem Artikulationsschema unmittelbar konkurrieren, ... selbst artikuliert werden"¹, sondern schon die Artikulationsschemata über (im weiteren Sinne) unterrichtliche Entscheidungen vermittelt sind!

Das ist zunächst einmal natürlich nichts Neues: weder für den Denkbereich etwa der bildungstheoretischen Didaktik, noch für unsere eigenen Überlegungen, denn GAUDIGs Argumente zeigen ja gerade den "didaktischen" Stellenwert des Artikulationsbegriffs auf. Darüber hinaus aber könnte gegen diesen Gedankengang eingewendet werden, die oben beschriebene "Eigentümlichkeit" ergebe sich erst auf der Basis der uneingestanden festgehaltenen Behauptung, die Artikulation des Unterrichts sei ein (wie auch immer) "natürlicher" Vorgang; diese Implikation sei, wie selbst gezeigt, aber falsch: Auch Methodenentscheidungen seien eben Entscheidungen. Dieser Einwand ist weder falsch noch richtig, sondern verkehrt. Zutreffend ist die Hervorhebung des normativen Stellenwerts von Methode, unterbelichtet ist, daß "Artikulation" genau jene Kategorie ist, in der didaktisch die Verknüpfung von Normativität und Faktizität gedacht werden kann. Deswegen kann die Tatsache der Vermitteltheit der Artikulation für den Begriff selbst nicht theoretisch folgenlos sein. Die Konsequenzen, die sich aus der Vermitteltheit des Begriffs ergeben, führen zu einer Abweisung sowohl einer hermeneutischen als auch einer empiristischen Interpretation des Prozesses geistiger Aneignung. Beide münden weder in einen reflektierten Begriff von unterrichtlicher Praxis, noch in einen dieser Praxis angemessenen Empiriebegriff. Dies kann hier nur abstrakt allgemein festgestellt werden, ausgeführt wird es in den folgenden Kapiteln. Zunächst ist aber der Lösungsvorschlag von GAUDIG daraufhin zu analysieren, inwiefern er die in seiner Kritik an den Herbartianern gebrauchte Argumentationsfigur der reflexiven Struktur unterrichtlicher Kommunikation bewahrt.

¹BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ... a.a.O. S. 104

Es dürfte im Übrigen aus der Darstellung der GAUDIGschen Kritik an den Herbarianern deutlich geworden sein, daß der reformpädagogische Selbsttätigkeits-Theoretiker sein Argument der "Reflexivität" unterrichtlichen Lernens - und die darin zumindest implizierte "Theorie der Unterrichtsmethode" - aus der Konfrontation der "Logik schulisch organisierter/institutionalisierter Lernprozesse" mit dem "unmittelbaren Lernen" "im Leben" gewinnt. Diese Verknüpfung methodentheoretischer und - wie heute gesagt würde - schultheoretischer Überlegungen, die wir mit dem Begriff der "Reflexivität" belegt haben, deckt, wie wir im zweiten Kapitel sehen werden, einen Bereich des "Problems der Unterrichtsmethode" ab, der in der geisteswissenschaftlich initiierten "Kritik der methodischen Bildungstheorien" verloren ging.

C. Der Lösungsvorschlag GAUDIGs

Unser Interesse am Methodenkonzept von GAUDIG weicht daher von den traditionellen Akzentuierungen, anhand deren es in der Regel analysiert wird, stark ab. Grob umrissen, lassen sich drei Hauptlinien des interpretatorischen Interesses ausmachen, von denen nur die letzte bis heute Aufmerksamkeit beanspruchen konnte.

Zunächst - sieht man einmal von den mehr oder minder unreflektierten Versuchen der linearen Fortschreibung des "Selbsttätigkeits"-Konzeptes ab¹ - sind die Bemühungen um die Bestimmung des Arbeitsbegriffs im Kontext vormaliger und zeitgenössischer Arbeitsschul- und Arbeitsunterrichtsentwürfe zu nennen, und deren wissenschaftlicher und theoretischer Kulminationspunkt mit ihrer zunehmenden gesellschaftlichen Irrelevanz einherging²; Ansätze zu einer systematischen Behandlung des Verhältnisses von Arbeitsprinzip und Unterricht blieben in der BRD vereinzelt, was nicht nur auf ihre

¹ z.B. HÄRTIG, P.: Hugo Gaudig, 40 Jahre Arbeitsschule in Theorie und Praxis. in: Die Schule, 3, 1948, H. 12, S. 486-495; Stöcker, H.: Arbeitsschule, ihre Vorläufer und die kulturelle Krise der Gegenwart. in: Die Schule, 4, 1949, H. 3 S. 117-123

² CLOSTERMANN, G.: Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule. in: Fr. Mann's pädagogisches Magazin, H. 1241, Langensalza 1929, S. 2-28; Burger, E.: Arbeitspädagogik. Leipzig, 2. Aufl. 1923

mit der geisteswissenschaftlichen Kritik der formalen Bildungstheorien einhergehende Diskreditierung zurückzuführen sein dürfte, sondern im gleichen Maße auf ideologische Momente¹.

Sodann wäre an jene Versuche zu erinnern, die das Selbsttätigkeitskonzept unter dem Interesse der in ihm inhärenten methodischen Intentionalität zu begreifen sucht², und das daher unter Bedingungen einer fortgeschrittenen Methodentheorie wieder Aufmerksamkeit zu beanspruchen erhoffen kann³. In gewisser Weise damit verwandt, aber doch eine eigenständige Interpretationssicht beanspruchend, ist schließlich auf die noch heute aktuelle Kritik des Konzepts der freien geistigen Arbeit im Unterricht nach Maßgabe der impliziten Bildungstheorie zu verweisen. Ausgehend von LEHMENSICKS Darstellung und Kritik der "formalen Bildungstheorien", vor allem aus psychologischer Sicht⁴, läßt sich eine fast ungebrochene Traditionslinie von WENIGERS Analyse in der "Theorie der Bildungsinhalte" und in den "didaktischen Voraussetzungen der Methode in der Schule", über KLAFFKIS "Studien" bis zu BLANKERTZS "Theorien und Modelle der Didaktik" ziehen. Auf Angemessenheit und Geltungsbereich der hier formulierten "Widerlegung" der formalen Bildungstheorien, der nur scheinbar mit dem Hinweis auf den "Implikationszusammenhang" Genüge getan ist, kommen wir zurück.

1. Die Methode der freien geistigen Arbeit im Unterricht

Unsere Frage lautet: wie nimmt GAUDIG die in den "Didaktischen Präludien" und den "Didaktischen Ketzereien" gegebene Bestimmung der Unterrichtspraxis in seinem Methodenkonzept auf? Seine Antwort ist denkbar einfach: Wenn es zutrifft, daß die Methode, die doch den Lernprozeß - und das heißt auch zugleich: den Kommunikationsprozeß im Unterricht - über die Verknüpfung von Zielen/Inhalten

¹ KREKELER, M.: Aspekte der Pädagogik Anton S. Makarenkos im Sinne eines handlungsorientierten Modells für die Sozialarbeit. Diplomarbeit am IfE Münster 1977

² GEISSLER, G.: Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim etc. 8. Aufl. 1970

³ MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Ffm 1975

⁴ LEHMENSICK, E.: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926

und psychischen (kommunikativer) Voraussetzungen seitens der Schüler überhaupt erst ermöglicht (ermöglichen soll), in jener Verknüpfung selbst interferiert, so ist der Methodenbegriff theoretisch von allem Objektivismus zu reinigen, und "praktisch" Methode nicht die "Methode des Lehrers" oder "des Unterrichts", sondern die des Schülers: "So paradox das klingen mag: der Schüler muß Methode haben"¹.

"Der Schüler muß Methode haben" - also hat er sie noch nicht (oder nicht von vornherein). Dieser Satz markiert die Trennung des GAUDIGschen Konzepts zu jenen funktionalen Bildungstheorien, denen der Bildungsweg eine natürliche Entfaltung von anthropologisch fixierten "Vermögen" zu "Kräften" des Kindes ist. Zwar geht auch GAUDIG davon aus, daß

"die Persönlichkeitserziehung ... Erziehung in Kraft zur Kraft (ist). Von dem Glauben an die eingeborenen Kräfte des normalen Kindes, an die Fähigkeit der Selbstentwicklung geht sie aus; ihre Aufgabe sieht sie darin, die bereits wirksamen Kräfte zu steigern und zu veredeln, die latenten Kräfte auszulösen und dann zu entwickeln; die Aufgabe der Kräftebildung aber löst sie, indem sie die Kräfte wirken läßt, und zwar eigentätig, selbsttätig. Persönlichkeitserziehung steht im Zeichen der Kraft, aber nicht einer Kraft, die das Fremdgebot, der Zwang von außen erweckt und steigert, sondern einer Kraft, die spontan wirkt; einer Kraft auch, die von innen heraus wirkt".

Aber zugleich betont er: "Die Kraft, die in der werdenden Persönlichkeit sich entwickeln muß, ist aber auch bei aller Stärke keine "formlose" Kraft; die Schule formt die Kraft, daß sie zur Kunstkraft, zur "geschulten" Kraft wird"². - "Wenn man meint, die Aktivierung der Kinderseelung mache sich von selbst, im wesentlichen durch Inaktivierung des Lehrers, dann ist das eine der größten und verhängnisvollsten Irrtümer, unter denen die Pädagogik gelitten hat ... So gewiß dem kindlichen Geiste kein Gesetz immanent ist, nach dem er so von selbst arbeitet, wie es das Denkobjekt verlangt, so gewiß muß planmäßig in einer sehr strengen Arbeit zur Selbsttätigkeit erzogen werden."³

Es gibt also keinen "amethodischen" Königsweg zur Realisation des Zwecks der Erziehung. Und ebenso fehlt überhaupt eine übereinstimmende Antwort auf die Frage, wie zu erziehen sei, nicht nur,

¹ GAUDIG, H.: Die Schule ... Bd. I. a.a.O. S. 90

² GAUDIG, H.: Die Schule ... Bd. II. a.a.O. S. 232 f

³ GAUDIG, H.: Die Schule ... Bd. I. a.a.O. S. 9

weil angesichts des Bruchs mit dem Herbartianismus nicht mehr mit einer fraglosen Tradition des pädagogischen Denkens zu rechnen ist, sondern auch und gerade, weil der gesellschaftliche Lebenszusammenhang selbst weder eine konsensuell tragfähige Zielbestimmung praktischen erzieherischen Handelns vorgibt, noch dieses anzuleiten in der Lage ist: "Der Gegensatz der Klassen scheint unser Volk immer mehr zu zerklüften; dieser Gegensatz, auf dem Gebiet der Besitz- und Erwerbverhältnisse entstanden, droht sich immer weiter auszudehnen und die Nation dualistisch zu spalten" und die Schule "muß (bei näherem Hinsehen) ... als ein Gebiet des nationalen Lebens erscheinen, das je länger, je mehr von dem Gegensatz der Klassen bedroht wird"¹. Von einem ungebrochenen Zusammenspiel von "Leben", Erziehung und "Veredlung" des Lebens kann nicht mehr ausgegangen werden, wie es GAUDIG offensichtlich in den "Didaktischen Präliedien" noch vorschwebte. Dort legitimierte sich seine Kritik an der Formalstufenkonzeption und der Lehrerfrage durch den Hinweis, das Leben kenne weder Vorbereitung, Darbietung etc. noch Fragen, deren Antwort der Fragende bereits wisse, sondern im Leben "apperzipiere man unmittelbar", frage, was man nicht wisse etc. etc.. Jetzt, 1917, unter dem Eindruck des 1. Weltkrieges und der sich ankündigenden Klassenkämpfe, sei die Pädagogik mit dem "Massendenken" konfrontiert, ihr eigenes Denken sei diskontinuierlich geworden, sie laufe Gefahr, zu angewandter Psychologie zu degenerieren, vernachlässige die "gleichmäßige (theoretische - A.L.) Durcharbeitung (des) Bildungswesens". Zu erwarten wäre folglich dreierlei: die Analyse der Struktur der Erziehungswirklichkeit und eine Lehre erzieherischen Handelns ("Durcharbeitung des Bildungswesens")², "System praktischen Handelns"³; eine Reflexion der Ziele der Erziehung ("teleologische Pädagogik" als "Wissenschaft des Seinsollens")⁴ und schließlich eine Bestimmung des Verhältnisses der pädagogischen Theorie zu ihrer Praxis im Sinne einer "Wissenschaft des praktischen Handelns"⁵.

¹ ebd. S. XI

² ebd. S. 4

³ ebd. S. 3

⁴ ebd. S. 5

⁵ ebd.

Alle drei Problembereiche stehen im Fokus des Interesses an einer "Schulreform, die ... reformiert, um nicht zu sagen: revolutioniert"¹. Kennwort dieser Revolution ist die "Selbsttätigkeit". "Von Selbsttätigkeit durch Selbsttätigkeit zu Selbsttätigkeit"² ist das Programm, und das ist buchstäblich zu nehmen. Denn in ihm liegt die Basis des Methodenkonzepts und zugleich die Ursache für die folgenreiche Dispensierung von der systematischen Reflexion jener genannten drei Problembereiche.

2. Die Zwei-Stadien-Konzeption der Unterrichtsmethode und die Stufen des Unterrichts

Daß von Selbsttätigkeit auszugehen sei, kann sich auf die oben umschriebene These der "eingeborenen Kräfte" berufen. Wenn nun diese Kräfte zwar vorhanden sind, nicht aber in ihnen schon der Weg zum "Denkobjekt" festgelegt ist, so gilt es, dem Zögling diesen Weg zur Verfügung zu stellen. Konsequenterweise ist deswegen GAUDIGs Methodenansatz zweigeteilt: 1. muß der Erzieher (der Lehrer) die Methode haben, die Schüler zu der ("ihrer") Methode zu führen; dies macht das erste Stadium des Lernprozesses aus, aber gewissermaßen nur den Vorhof des eigentlichen Lernprozesses. Letzterer ist 2. sodann dadurch charakterisiert, daß die eingeübten Techniken von den Schülern in freier geistiger Arbeit gegenüber dem zu erarbeitenden Inhalt angewendet werden.

Noch recht unsystematisch schreibt GAUDIG schon in den "Didaktischen Präludien": "Die Schule muß ihre Schüler in die Arbeitstechnik einführen ... Die Unterweisung ... erfolgt so, wie man überhaupt Arbeitstechnik lehrt, "durch Vormachen, Erläutern der Arbeitsweise, Nachmachen lassen mit begleitender und nachfolgender Kritik, Einüben bis zur Beherrschung, freies Arbeitenlassen"³.

Otto SCHEIBNER, GAUDIGs engster Mitarbeiter, hat der Arbeitsmethode dann die bekannte Stufenfolge angetragen.

¹ ebd. S. 13

² ebd. S. 9

³ GAUDIG, H.: Didaktische Präludien a.a.O. S. 151, Herv. im Orig., Zitat im Zitat: GAUDIG, H.: Höheres Mädchenschulwesen. in: Kultur der Gegenwart, Jg. 1, H. 1; vgl. auch Didaktische Präludien S. 187 ff

1. Einschulung in die Arbeitstechnik
 - a) Vorarbeiten des Lehrers, Nachahmung des Schülers
 - b) Probeweises Versuchen des Schülers und Nachdenken über die Erfahrung bei der Bearbeitung
 - c) Arbeitsbetrachtung, die "den Arbeitsvorgang als ein zu erkennendes und nicht nur als gekanntes (hinstellt), ihn zum Bewußtsein (bringt)"
 - d) Einübung oder Mechanisation
 - e) Anwendung, die schon zur Hauptphase des Unterrichtsgangs hinführt, dem
2. selbständig initiierten und verfolgten Arbeitsvorgang.

Dessen "Verlaufsstruktur gliedert sich in Arbeitsstufen:

- 1.es wird ein Arbeitsziel gesetzt oder eine gestellte Arbeitsaufgabe in den Willen aufgenommen und erfaßt.
- 2.es werden die Arbeitsmittel ausgesucht,bereitgestellt, auf ihre Verwendbarkeit geprüft, ausgewählt und geordnet.
- 3.es wird ein Arbeitsweg als Plan entworfen und in Arbeits-schnitte gegliedert.
- 4.es werden die einzelnen Arbeitsabschnitte und Arbeitsschritte als in sich selbständige, aufeinander bezogene Teile ausgeführt und in Verbindung gehalten.
- 5.es wird das Arbeitsergebnis erfaßt,besehen,geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet"¹.

Die Veredlung der "eingeborenen" Selbsttätigkeit durch die Methode der Selbsttätigkeit ist orientiert an der Schaffung "solcher Dispositionen", die es ermöglichen,daß " der intellektuell Arbeitende sich aus sich heraus bestimmt und in keiner Phase der Arbeit des Fremdimpulses bedarf"². Dies ist zugleich die Definition dessen, was GAUDIG unter Persönlichkeit versteht, und diese beinhaltet alle Zielbestimmungen der Erziehung. Die methodisch zu bildenden Kräfte der Persönlichkeit sind Sinn und Kriterium des Unterrichts. An ihnen hat sich die Erziehungswissenschaft wie der je einzelne Erzieher zu orientieren. Damit kann GAUDIG sich der Notwendigkeit ent-

¹SCHEIBNER,O.:Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Heidelberg
4.Aufl. 1955,S.37

²GAUDIG,H.:Die Schule ...Bd.I a.a.O. S.88

ledigen, jene zweite oben genannte Aufgabe in Angriff zu nehmen, nämlich die Reflexion des Sinns des Erziehungsprozesses, da dieser ja in der anthropologischen Verfaßtheit der in der Praxis Handelnden immer schon gegeben ist, nur mehr "wiederentdeckt" zu werden braucht. "Veredlung der Naturformen"¹ heißt zwar nicht, daß der Fortschritt des Bildungsprozesses unabhängig von der je sich ausbildenden Gesinnung der Schüler gedacht werden darf, vielmehr "(verlangt) die "Gesinnung", daß man den Zögling sich selbst und den Kräften seiner Seele überlassen darf"². Gleichwohl ist die vollständige theoretische Bestimmung der unterrichtlichen Praxis nur ein endliches Problem, kein Prinzipielles, sobald "nur die rechte psychagogische Kunst auf die Seele des Zöglings verfeinernd einwirkt und die Entwicklung einer rechten Bildungsgesinnung vom ersten Tag an klar erkanntes, warm erfaßtes und energisch verfolgtes Ziel ist"³. Damit erübrigt sich nicht nur die Zielreflexion des Erziehungsprozesses, sondern zugleich auch die Analyse der Struktur der Erziehungswirklichkeit, sowohl was ihre unterrichtliche als auch die mit ihr vermittelte gesamtgesellschaftliche Seite angeht, denn mit der rechten Erziehung ist deren Verhältnis zur Gesellschaft unproblematisch geworden, weil - und hier kehrt GAUDIG wieder zur Denkform der "Präludien" zurück - in der Idee der selbsttätigen Persönlichkeit die Struktur des "Lebens" und die der Erziehung zur Deckung gebracht wird: "Leben ist Selbstentfaltung (Selbstevolution). Dieser Grundanschauung wird im Schulleben umso mehr Rechnung getragen, je mehr die Eigenkräfte des Individuums in freier Tätigkeit entfaltet werden, je mehr die gesamte Organisation des Schullebens ... darauf hinausgeht, Eigentätigkeit, vielmehr: Eigenleben in den Zöglingen zu entfalten"⁴. Diese Rückkehr zu den "Präludien" muß allerdings den Überraschen, der GAUDIGs kritische Analyse des "Lebens" in Erinnerung hat, in der er auf die "Zerrissenheit" und die Bedeutung der "Klassenkämpfe" abhebt. Auch dieses ein Indiz für die nur proklamierte, nicht aber durchgeführte Analyse der erzieherischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit.

¹ ebd. S. 107

² ebd. S. 84

³ ebd. S. 85

⁴ ebd. S. 178

Das Eigenleben des Eigenlebens nimmt sich freilich anders aus, als wenn sich GAUDIG vorstellt, wie die Klasse "als Ganzes den Fortschritt (des Unterrichts - A.L.) von Punkt zu Punkt leistet. Der eine Schüler beginnt, der zweite fährt fort usw"¹. Zieht man nämlich jene "Lektionen" zum Vergleich heran, die auf der "Pädagogischen Woche" in Leipzig im Januar/Februar 1921 als Musterstücke der GAUDIG-Pädagogik vorgetragen wurden, so zeigt sich, daß auch die Methode in der Verfügung der Schüler auf jene kommunikative Vermittlung rekurrieren muß, und dadurch, gemessen an ihrer Intentionalität, zu sich selbst in Widerspruch gerät (geraten kann_, auf die GAUDIG in seiner Kritik der herbartianischen Formalstufentheorie abgehoben hatte.²

D. GAUDIGS "herbartianische" Reduktion des Methodenbegriffs

Auch wenn man sich dessen bewußt bleibt, daß es sich bei den Beispielen nicht um wörtliche Protokolle von Unterrichtsstunden handelt, lassen auch die sicherlich im Interesse am Wesentlichen gestrafften Nachzeichnungen einiges von dem Schematismus erkennen, den GAUDIG so bekämpft hatte, der aber schon bei O. SCHEIBNER in der Bestimmung des letzten Vorstadiums des eigentlichen Arbeitsvorgangs mit dem verräterischen Terminus "Mechanisation" sich auch theoretisch wieder in Erinnerung ruft. Die Kritik an der GAUDIG-Pädagogik hat sich denn auch vornehmlich mit diesem Punkt beschäftigt:

¹ ebd. S. 102

² vgl. zum folgenden die "Lektionen", zitiert auf Seite 56 ff in: GAUDIG, H. (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 2. Aufl. 1922 S. 217 ff und 259 ff

zu S. 57 Anm 1: vgl. Anm. 2 auf dieser Seite

Zu S. 57 Anm 2: vgl. Anm. 2 auf dieser Seite

Die freie Arbeit der Gruppe bei der Behandlung eines Lesestücks. (Übungsschule, Klasse 7, 2. Schj.) Von Hugo Eberwein.

Inhalt: Das Lesestück "Der Laternenanzünder"

Arbeitsgang: "Bei der Besprechung sollen einzelne Gruppen von Kindern in selbsttätiger Weise in den Inhalt eindringen; der Lehrer sitzt mit unter den Schülern ... und greift nur ein, ... wenn der Gedankengang eine neue Richtung einschlagen soll".

Zielangabe vom Lehrer: "Die erste Arbeitsgruppe tritt an. ... es sollen Einzelgedanken aus dem Lesestück herausgestellt werden".

Verlauf: "Eine Schülerin gibt die Überschrift (Der Laternenanzünder)

Eine andere: wer kann aus dem Lesestück einen Gedanken angeben?

Schülerin: Der Laternenanzünder kommt mit einem langen Stock.

Dieselbe Schülerin, die eben geantwortet hat, führt das Gespräch weiter. Wer sagt jetzt etwas?

...

2. Arbeitsgruppe ...

Lehrer gibt das Arbeitsziel: Ihr könnt einmal den Gedankengang des Lesestücks zusammenstellen!

Rechnen, Reihenbehandlung: die Reihe der 19. (Übungsschule, Kl. 6) Von Käthe Lingner.

Inhalt: Die Reihenglieder der Reihe 19

Der Arbeitsgang "Ist wegen der Gleichartigkeit des Stoffs und der in Frage kommenden geistigen Funktionen bei allen Reihen in großen Zügen derselbe. In der Unterrichtshaltung ... tritt allmählich die selbständige Führung durch die Klasse ein".

Zielangabe vom Lehrer: "Wir wollen die Reihe der 19 kennenlernen!"

Verlauf: "1. Auffindung der Reihenzahlen.

a) Schülerin vor der Klasse stehend: Wir wollen zuerst die Reihe aufbauen!

Ein Kind sagt eine Zahl.

b) Schülerin: Wir wollen nun die Reihenzahlen sehen; Nennen der Reihe.

c) Schülerin: Wir wollen jetzt Zwischenzahlen nennen; Ihr sagt die Untere Reihenzahl!

...

Eine Schülerin sofort: Ich fange an! Es war ein trü-
ber Tag usw.
Sie setzt von selbst ab und fordert auf: Wer erzählt
weiter?

...
Schon von der Elementarklasse her sind die Kinder an
folgende geistige Tätigkeiten gewöhnt: zu fragen, zu
vermuten, zu erklären ... Jetzt üben diese Worte ihre
Wirkung als "Reizworte" aus: Kind A: Wie gut ist's
doch, daß die Internen angezündet werden, da können
sich die Menschen besser zurechtfinden. - (Urteil!)"¹

2. Feststellung der Reihenzahlen. Schülerin: Nun
zählen wir mal die Reihenzahlen ab!

...
Schülerin: Nun erzählen wir "Rechengeschichten" von
der 19er Reihe!

3. Feststellung der Hausaufgaben durch die Kinder:
Wir üben die Reihe 19 und bilden schriftlich Durch-,
Mal- und In-Aufgaben."²

¹ Ann. siehe S. 55

² Ann. siehe S. 55

- die Schüler wendeten nur eine bewußt gelernte Technik an, diese sei aber kein "Passepartout" zum Geiste¹;
- die Schüler stellten keine Fragen, die "aus innerer Freiheit (hervorwachsen), sondern sie werden in formall-logischer Abfolge in beliebiger Anzahl, ohne innere Anteilnahme formuliert"²;
- an die Stelle der Autorität des Lehrers trete die Autorität der formalen Logik³;
- die Behandlung eines Themas sowie dieses selbst werde "bis ins Einzelne, (vorgeschrieben) oder durch lückenlose Interpretation (vorweggenommen)"⁴.

Diese Einwände, die vor allem in der zweiten Lektion ihre zum Teil komische Verifizierung finden, könnte man zur These vom theoretisch verordneten "zirkulären Charakter" der GAUDIG-Pädagogik zusammenfassen. Sie belegen zudem den Eindruck, die Schüler müßten, um den Preis einer gelungenen Unterrichtsstunde, stets schon das gelernt haben, was sie doch noch selbsttätig erst erarbeiten sollen. GAUDIG hätte diesen Eindruck sicherlich bestätigen, aber nicht als Einwand gelten lassen können, sondern als beabsichtigte Folge seines Konzepts. Die lernorganisatorische Materialisierung der Selbsttätigkeit läßt sich daher überspitzt so zusammenfassen: Daheim wird selbsttätig gelernt, im Unterricht die Selbsttätigkeit inszeniert⁵. Damit aber wird das methodische Konzept von jener Verflochtenheit mit der Struktur didaktisch vermittelter Lernprozesse gelöst, die doch den Ausgangspunkt der GAUDIGschen Auseinandersetzung mit den Herbartianern bildete. Die so heftig kritisierten konnten deshalb mit spürbarer Süffisanz GAUDIGs Konzept "als einen äußerst anregenden Kommentar zu einer besinnlichen Anwendung der Formalstufentheorie angelegentlichst empfeh-

¹GEISSLER, G.: Das Problem der Unterrichtsmethode ... a.a.O. S. 8.

²KARSEN, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig, 1923, zitiert nach Geissler, G.: Das Problem der Unterrichtsmethode ... a.a.O. S. 47 f.

³vgl. ebd. S. 48

⁴WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 300.

⁵vgl. GAUDIGs Anmerkungen zu den Arbeitsformen in: Die Schule ... Bd. I. a.a.O., S. 91 ff.

len"¹, womit nahegelegt ist, nicht nur die Herbartianer auf dem "linken Flügel" (WENIGER) der von ihnen scharf bekämpften alten Katechisierenden Lernschule anzusiedeln, sondern ebenso den Reformpädagogen GAUDIG und seine Schüler.

Zwar versucht GAUDIG, Methode und kommunikative Struktur des Unterrichts zueinander in Beziehung zu setzen, aber ihm gelingt dies nur, indem er die Pragmatik des Unterrichts als endliches Repertoire technischer Regeln deutet, die zunächst erlernt und dann angewendet werden.

Der Regelset ergibt sich zwingend aus der psychologischen Analyse des Arbeitsvorgangs²; wird jener beherrscht, sind Abweichungen allenfalls vermeidbare Unglücksfälle. GAUDIG muß so darauf bestehen, daß die Folgen von Handlungen und Motiven theoretisch gewiß sind. Der Zwang zur Regeleinhaltung ist Bedingung der möglichen Lenkung des Unterrichts durch die Schüler. Insofern wird, in der Übertragung der Methode in die Hände der Schüler, die doch die konstruktive Realisierbarkeit des kritischen Potentials bewahren soll, Methode wiederum als eindimensionale Steuerungskategorie gedacht.

Dem gegenüber lag die Pointe der Herbartianer-Kritik darin, es beruhe nicht auf der intellektuellen Kapazität einzelner Schüler, daß die Kontingenz unterrichtlicher Entscheidungen erfahrbar ist, und damit ihre Wirksamkeit und Geltung problematisch wird (werden kann), sondern auf der Reflexivität der unterrichtlichen Kommunikation.

So aber müssen die Schüler das aufgegebenes Thema als Objekt behandeln, das als austauschbares nurmehr unter ein abstraktes Handlungsprinzip fällt, und GAUDIG schreibt dieser Praxis ihre sie legitimierende Theorie, so daß er nicht mehr in der Lage ist, genau jenen Prozeß begrifflich abzubilden, den er an Theorie und Praxis des Formalstufenkonzepts kritisiert hat: daß nämlich im Prozeß der Anwendung von Techniken, solange sie als Basis der

¹WEISS, G.: Besprechung des Buches "Freie geistige Arbeit in Theorie und Praxis", in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 6, Heft 1, S. 50, zitiert nach Lehmannsich, E.: Die Theorie der formalen Bildung, a.a.O. S. 68

²vgl. SCHEIBNER, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule ... a.a.O. S. 29-61.

Initiierung und des Fortschreitens des kindlichen Aneignungsprozesses gedeutet werden, sich die Richtung dieses Prozesses und damit auch die Struktur des behandelten Themas ändert.

Der quasi verordneten Verdinglichung der Sozialbeziehungen entspricht der Reduktionismus der Theorie. Reduktionistisch ist diese Theorie, weil sie die Artikulation

erstens nur als ein oberflächenstrukturelles Phänomen auffaßt, indem der Fortgang unterrichtlicher Kommunikation einerseits und psychologisch gedeutete "Gesetzmäßigkeiten" des selbsttätigen Arbeitsvorgangs andererseits als identisch veranschlagt werden, und weil sie

zweitens selbst noch in der phänomenologisch entzifferten doppelten Kontingenz dieser Oberflächenstrukturen ihr Heil in einem eindimensionalen Konzept der Methode des Unterrichts sucht; die nicht gestörte "Unmittelbarkeit" des Aneignungsprozesses ist GAUDIG Kriterium eines jeden "gelungenen" Unterrichts und das Erste eines "richtigen" Begriffs von Unterrichtsmethode.

Von hier aus ist leicht zu sehen, welche uneingestandenene kategorialen Voraussetzungen GAUDIG mit der herbartianischen Pädagogik teilt. Wir können GAUDIGS Kritik des Rahmens der Formalstufentheorie verstehen als Versuch, die Frage zu beantworten: Als was für ein psychologisches Phänomen fassen die Herbartianer die Artikulation des Unterrichts kategorial auf?

Eine wesentliche Präsupposition dieser Frage lautet:

Es ist angemessen, die Artikulation des Unterrichts überhaupt als psychologisches Phänomen begrifflich zu fassen. Und eine andere:

Es ist angemessen, in einer solchen Interpretation der Artikulation die Entwicklung des Unterrichts und die unterstellten psychischen Regelmäßigkeiten als isomorph zu identifizieren.

Beide Bedingungen haben GAUDIG daran gehindert, auf kategorialer Ebene seine im Ansatz zutreffende inhaltliche Kritik fruchtbar werden zu lassen.

Darüber hinaus kann aber festgestellt werden, daß erstens jene erste Präsupposition auch heute noch der Didaktik durchaus gewohnt¹, also eine Vermittlung von Kategorien der Didaktik und solchen des Unterrichts Defizit geblieben ist, und daß zweitens jene zweite Präsupposition kritisierbar ist in Gestalt einer in ihr implizierten, aber noch nicht ausformulierten steuerungstheoretischen Interpretation der Artikulation.

Diese werden wir im vierten Kapitel dieser Arbeit konzipieren. Zunächst ist aber jene Wirkungsgeschichte aufzunehmen und zu problematisieren, die unter dem Terminus "formale Bildungstheorien" zwar das GAUDIG/SCHNEIDERsche Konzept zutreffend kritisiert hat, aber im Vergessen seiner Impulse in anderer Weise den Begriff der Unterrichtsmethode reduktionistisch bestimmt:

Die Denkfigur der "bildenden Begegnung", von der aus die geisteswissenschaftliche Pädagogik die formale Bildungstheorie problematisiert - und diese Problematisierung ist umgekehrt Voraussetzung für die Möglichkeit der Entfaltung einer erziehungstheoretischen (bildende Begegnung) wie bildungstheoretische (bildende Begegnung) Überlegungen verknüpfenden Methodentheorie - hat zwar einerseits ein Problemniveau erschlossen, das in der Folgezeit bis auf den heutigen Tag verloren zu gehen droht, aber dieses andererseits nur unter Zuhilfenahme von problematischen Hypostasierungen beibehalten können.

Ein Vergleich der Reflexionen des Reformpädagogen Hugo GAUDIG, die - wie gesehen - in spezifischer Weise die Tatsache der Institutionalisierung des Lernens in die Frage nach der "Unterrichtsmethode" einbringen, mit den Ausführungen des geisteswissenschaftlichen Theoretikers Erich WENIGER, die vor allem das Problem der Normativität der "Unterrichtsmethode" thematisieren, wird die wechselseitige Verwiesenheit beider Konzeptionen zueinander nahelegen.

¹ vgl. BLANKERTZs Kritik am "Berliner Modell" in: Theorien und Modelle ... a.a.O. S. 104, sowie FINGERLES Kritik an BLANKERTZ in: FINGERLE, K.H.: Funktionen und Probleme der Schule, München 1973, Anmerkung 11, S. 186.

KAPITEL II

Unterrichtsmethode und Normativität.

Erich WENIGERs Aufweis der Orientierungs- und Anleitungsbedürftigkeit des Handelns und seine Reduktion der Unterrichtsmethode auf vorgängige Vernünftigkeit: Auseinandersetzung mit der Welt als Bildende Begegnung.

Daß der Gegensatz der Klassen eine Einigung über das "WAS" des Lernprozesses verunmögliche, und daß man im Rahmen institutionalisierten Lernens nicht mehr auf eine gleichsam eingespielte unmittelbare Wirkung und Geltung erzieherischer Maßnahmen vertrauen dürfe, diese vielmehr "in die Hand der Schüler" selbst gelegt werden müßten, um auf diese Weise doch zu verhindern, daß durch ein Zurückfragen des Schülers "hinter" die Methode des Lehrers der Lernprozeß mediatisiert wird - an diese Grundüberzeugungen GAUDIGs knüpft WENIGER an, indem er sie als zu problematisierende Vereinseitigungen der reformpädagogischen Bewegung in historischer und systematischer Hinsicht relativiert, und als "Momente" in die geisteswissenschaftliche Pädagogik integriert.

Die Antwort WENIGERs auf jene beiden Grundüberzeugungen kann man ihrem systematischen Ort nach mit den Stichworten "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" und "Theorie der Bildenden Begegnung" kennzeichnen.

Das "Anknüpfen" an die Theorie der methodischen Bildung ist dabei natürlich nicht so zu verstehen, als habe WENIGER (und später KLAFKI) die geisteswissenschaftliche Didaktik in Auseinandersetzung mit den besonderen Konzeptionen etwa der Arbeitsschuldidaktik in den unterschiedlichen Versionen GAUDIGs und KERSCHENSTEINERs ent-

wickelt, um sich dann an die Konstruktion konkurrierender Modelle zu machen. Wiewohl die analytischen Anstrengungen an jenen Modellen sich reiben mußten, war das Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Theoretiker über diese schon hinaus, und kommt einer quasi hermeneutischen "Metatheorie" zu der reformpädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts und auch der "Deutschen Bewegung" des beginnenden 19. Jahrhunderts gleich.¹

Denn angesichts der Vereinzelungen, Übertreibungen, ja: Verabsolutierungen in Anspruch und Auslegung mancher reformpädagogischer Konzepte

"bedarf unter diesen Umständen (die reformpädagogische Bewegung) heute einer besonnenen Theorie, die ihre Erfahrungen und Zielsetzungen in Begriffen so verdeutlicht, daß das Verhältnis von Zielen und Mitteln, Förderung und Widerstand, daß auch die geistige Haltung, mit der man ihren Anforderungen gerecht wird, anschaulich zur Darstellung kommt und damit allgemein zugänglich wird".²

Ausgangspunkt aller geisteswissenschaftlichen Theoriebildung ist so zunächst die historisch gewordene Wirklichkeit; an die Praxis, so wie sie vorgefunden wird, ist anzuschließen, aber nicht im Interesse an einer Chronologie der abgelaufenen Ereignisse, sondern in einem solchen, das den "geistigen Zusammenhang der pädagogischen Bewegung" deutlich macht, sie von ihren "Selbstmißverständnissen" befreit. Voraussetzung dazu ist allerdings, "sich in den Zug der Bewegung (einzustellen), ihr Wollen und ihre Verantwortung (zu teilen) und von ihr aus (zu denken)".³

Unter diesen Bedingungen leistet eine solche (wie heute gesagt würde: Struktur-) Analyse mehr als nur eine deskriptive Ordnung vorhandener Theoreme nach beliebigen Klassifikationskriterien:

"Es bedarf nur der Sammlung des Ganzen und der richtigen Zuordnung, damit aus der verborgenen Systematik des Ganges der pädagogischen Bewegung das System der pädagogischen Theorie wird. Denn das ist nun das Entscheidende, daß an dem Entwicklungsgang der pädagogischen Bewegung nicht nur ihre eigene Theorie abgelesen werden kann, daß vielmehr an ihr die Struktur der Erziehungswirklichkeit überhaupt, die Geschichtlichkeit in den Erziehungsvorgängen schlechthin sichtbar wird."⁴

Diese Formulierungen enthalten bereits wesentliche Bestimmungs-

¹ vgl. WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte. in: Handbuch der Pädagogik, Bd. III, hrsg. v. H. MOHL/L. ILLIAT. Langensalza 1970, S. 7

² ebd. S. 5

³ ebd.

⁴ ebd. S. 7

stücke des Selbstverständnisses geisteswissenschaftlicher Theorie. Wir wollen diesen Sachverhalt hier nicht in aller Breite und in seiner allgemeinen Problematik erörtern, da diese im Gefolge der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des sogenannten "Positivismusstreites" wiederholt zur Darstellung gekommen ist,¹ sondern von der uns interessierenden Seite des Problems der Unterrichtsmethode, wie es sich in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zeigt, beleuchten. Dabei wird sich zeigen, daß die vor allem in der nun schon 10 Jahre andauernden Diskussion der Curriculumdiskussion geleistete Rezeption und Kritik vor allem der WENIGERschen Lehrplantheorie gewisser Einseitigkeiten sich schuldig gemacht hat, die aus der fast systematischen Vernachlässigung des Problems der Unterrichtsmethode herrühren.

Die Theorie der bildenden Begegnung ist gleichfalls der häufig vernachlässigte Teil in E. WENIGERs systematischer Trias von Lehrplantheorie, Methodentheorie und Theorie der Pädagogik als Geisteswissenschaft.

Daher sollen an dieser Stelle die beiden weithin bekannten Teilstücke der "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" und der Pädagogik als hermeneutischer Theorie nur benannt werden.

In seinen "Theorien und Modellen der Didaktik" nennt H. BLANKERTZ "vier Gesichtspunkte", die für das "geisteswissenschaftliche, hermeneutisch-pragmatische Theorieverständnis" maßgeblich seien, und auf die wir noch zum Teil in diesem Kapitel zurückkommen werden.

"Als erstes ist der Ausgangspunkt bei der Erziehungswirklichkeit zu nennen, bei der Vorgegebenheit eines Lehrgefüges und seiner Bedingungen, als zweites dann die Begriffsbildung in Fühlung mit der Praxis und ihren Intentionen, als drittes die durchgängige geschichtliche Auffassung von "Wirklichkeit" und "Praxis" und als viertes die Voraussetzung der Komplexität und damit der Verzicht auf Ableitungsversuche aus wenigen obersten Prinzipien, Axiomen oder Grundwahrheiten".²

¹ vgl. WELLENDOFF, F.: Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. in: D. Goldschmidt et al.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Probleme und Ansätze. Weinheim² 1973, S. 68-111; Dahmer, I.: Theorie und Praxis. in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, hrsg. v. I. Dahmer u. W. Klefki, Weinheim u. Berlin 1968, S. 35-80; Follenhauer, K.: Pädagogik und Rationalität. in: ders.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München² 1969, S. 55-75

² BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ... a.a.O. S. 31

Die in diesen vier Aspekten vorscheinende Grundstruktur der geisteswissenschaftlichen Pädagogik reflektiert die WENIGERsche Didaktik als Bildungslehre in spezifischer Weise.

Gegenüber deduktiver (normativer) Didaktik wie gegenüber materialen und formalen Bildungstheorien insistiert die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie darauf, daß die Ziele und Inhalte des Erziehungs- und Bildungsprozesses weder aus weltanschaulichen Dogmen abgeleitet werden können, noch sich aus "kulturellen Objektivationen", identifizierten "Kräften" des Individuums oder lebensweltlich bedeutsamen Techniken einfach ergeben oder gar als kontingent sich erweisen.

Das "Gefüge des Lehrplans" ist vielmehr Ergebnis eines Kampfes gesellschaftlicher Mächte, an das die Didaktik über den (formalen) Bildungsbegriff anzuschließen habe.

WENIGER schreibt:

"Ist ein Lehrplan "richtig", so drückt er nach der Seite der Welt die Lagerung der Kräfte bei den an der Bildung beteiligten Faktoren aus und zugleich nach der Seite der Unterrichtspraxis den Grad von institutioneller und rationaler Verfügbarkeit von Bildungsinhalten durch vorschreibende und anleitende Ordnungen; wieweit also geistige Mächte oder Gehalte rational-unterrichtlich für die Begegnung mit dem heranwachsenden Menschen überhaupt bereitgestellt werden können."

Die Bestimmung des Verhältnisses des Lehrplans zu den beiden Seiten der Welt und der Unterrichtspraxis und die didaktischen und methodischen Konsequenzen, die für WENIGER aus dieser Bestimmung resultieren, werden dabei im Sinne des hermeneutischen Zirkels gedacht.² Die Problematik dieser Denkfigur - wir kommen darauf am Ende dieses Kapitels zurück - wird freilich nicht immer - wie auch bei BLANKERTZ nicht - hervorgehoben: Plausibel ist sie nämlich nur bei Unterstellung der Vernünftigkeit, Verantwortbarkeit des je Vorgabebenen, eben der geschichtlichen Praxis, sei es

¹ WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, a.a.O.S. 216 f

² vgl. die beiden Zitate aus: Die Theorie der Bildungsinhalte von 1930; oben S. 63

nun nach der Seite der Welt, daß die im Lehrplan ausgedrückte Lagerung der gesellschaftlichen Mächte von vornherein akzeptabel und gutzuheißen ist, sei es - wie wir sehen werden - nach der Seite der Unterrichtspraxis, daß sie in ihrer Grundstruktur "eingehüllte Rationalität" hat.

Bei solchermaßen akzeptierten Voraussetzungen ist auch die Forderung der "Befangenheit (der Theorie) in die Verantwortung der Bildungsaufgabe" verständlich.

Beurteilt man unter diesen Prämissen das Verhältnis von Didaktik und Methodik von Seiten der Didaktik aus, so ergibt sich für die Methodik konsequenterweise ihr bloß sekundärer Charakter: Denn wenn durch die richtige Reflexion des gesellschaftlichen Kräftespiels im Lehrplan "die Welt ... im Bildungsvorgang immer schon als geformte und geordnete Welt, auch als heile Welt, an den Reifenden (herantritt)"¹, so kann der Methode nur noch "Transformationscharakter" zugebilligt werden, sie ist dann "immer etwas zweites und nur ein relativ ... Gültiges".²

Diese Version des Verhältnisses von Zielen, Inhalten und Methoden ist bei WENIGER freilich nur die eine, zwar bekanntere und in der Folgezeit oft diskutierte, aber nicht unbedingt weiterführende, neben der anderen, die in der "bildenden Begegnung" ihre organisierende Begrifflichkeit hat. Ihr wenden wir uns nun zu.

- A. Die "Frage nach dem Gegner": WENIGERs "Aufhebung" der formalen Bildungstheorie, und sein Lösungsvorschlag:
Das Konzept der "Bildenden Begegnung"

Voraussetzung für WENIGERs Theorie der bildenden Begegnung ist - so hatten wir gesagt - die Einschränkung des Geltungsanspruchs der formalen Bildungstheorien (und entsprechend der materialen Bildungstheorie wie der normativen Didaktik, die wir für unsere Zwecke hier vernachlässigen dürfen). Diese Einschränkung nimmt WENIGER in zwei Hinsichten vor:

¹ WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 300

² ders.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. a.a.O. S. 213; zur Einschränkung dieser Interpretation siehe unten die Bemerkungen zur WENIGER-Kritik von H.J. KAISER.

Zunächst systematisch, indem er nachweist, daß in der funktionalen und der methodischen Bildungstheorie stets mit Unterstellungen gearbeitet werden muß, die in ihr selbst nicht mehr zur Darstellung kommen, und deshalb von ihr auch nicht reflektiert werden können.

1. Die "klassische" Widerlegung der formalen Bildungstheorie:

"Historizität", "Inhaltlichkeit" und "Nebenfolgen"

Die erste dieser Unterstellungen lautet: Bildungstheorien, die ihr Telos in der Entwicklung natürlich angelegter Kräfte oder lebensweltlich nahegelegter Verfahren sehen, seien aus dem historisch sich wandelnden Gang der Inhalts- und Zielvorstellungen gleichsam "ausgeklinkt" und daher allgemein gültig.

WENIGER entkräftet dieses Argument, indem er lapidar darauf hinweist, daß je spezifische Formen der Ausbildung dieses "formalen Ideals" sehr wohl historisch seien:

"Es ist bekannt, welche Bedeutung diese Frage (nämlich die nach der Möglichkeit des Aufbaues eines inhaltlichen Bildungssystems "aus Erwägungen über die formalen Bestandteile jeder Bildung" - A.L.) für das Problem der Allgemeingültigkeit der Pädagogik gehabt hat und wie der schmale Bereich einer Allgemeingültigkeit formaler Erziehungsziele immer mehr eingeschränkt wurde. Auch die Vollkommenheit des teleologischen Zusammenhangs des Seelenlebens, an dem Dilthey als einem allgemeingültigen Ziele der Erziehung noch festhalten zu können meinte, erwies sich als ein historisch bedingtes, daher auch kontroverses Bildungsideal."¹

Die zweite Unterstellung lautet, innerhalb eines je spezifischen "formalen" Bildungsgefüges ergebe sich die Zuordnung von Inhalten aus den funktionalen oder methodischen Kriterien oder erübrige sich gar.

WENIGER nimmt diesen Gedankengang zunächst hypothetisch bestätigend auf - "es liegt hier, wie überhaupt in der pädagogischen Werttheorie so, daß der Wert jedes einzelnen Elements der formalen Bildung evident ist und ebenso der freilich niemals zu verwirklichende theoretische Gesamtzusammenhang aller formal bildenden Elemente"

¹WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 248 f

- um dann kritisch fortzuführen: "Aber schon die Zuordnung von zwei oder drei Elementen zu einem Bildungszusammenhang und die Wahl zwischen den vielen sich wechselseitig faktisch ausschließenden Bildungselementen bedarf einer nicht formalen, historisch inhaltlichen Entscheidung."¹

Eine dritte Unterstellung klingt in der zweiten schon an. Formale Bildungstheorien müssen die Irrelevanz der Folgen und Nebenfolgen der mediatisierten Inhalte behaupten. Diesem unabhängig von allen didaktischen Modellen empirisch falsifizierbarer Dogmatismus hält WENIGER mit Blick auf GAUDIGs mit der "Lebens"-Metapher fälschlich gerechtfertigte methodische Bildungstheorie entgegen, daß "auch dann, wenn später "im Leben" diese benutzten Inhalte nicht mehr in Erscheinung treten und nicht mehr gewußt werden", diese Inhalte doch "auf die Jugend nicht nur formal bildend (wirken), sondern ... in ihr geistiges Tun gestaltend (eingreifen)".²

Neben dieser systematischen, schon klassischen Widerlegung der formalen Bildungstheorien führt WENIGER noch eine zweite Argumentationslinie ein, die sich um eine spezifisch historische Relativierung bemüht. Sie führt zugleich direkt auf die Fassung von WENIGERs eigener Methodentheorie, sowie deren Geltungskontext.

2. Die historische Relativierung der formalen Bildungstheorie

Wir hatten bereits angedeutet, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihren Ausgangspunkt von der historisch gewordenen erzieherischen Praxis nahm, nicht im Sinne eines Anknüpfens an deren "Oberfläche", sondern so, daß die dieser Praxis zugrundeliegenden "Gesetzmäßigkeiten", "Strukturen" ans Licht gehoben werden, und zwar sowohl in synchroner (etwa im Gefüge des Lehrplans) als auch in diachroner Hinsicht. Zur Verdeutlichung dieses letzten Aspektes knüpfen wir an Hermann NOHLs "Drei - Stadien - Gesetz" reformerischer Bewegungen an.

¹ ebd. S. 249

² ebd.

In dem von ihm selbst zusammen mit Ludwig PALLAT herausgegebenen "Handbuch der Pädagogik" schreibt NOHL im Aufsatz über "Die Theorie der Bildung", eine jede (reform-) pädagogische Bewegung folge einem dialektisch sich aufstufenden Entwicklungsgang:

Die erste Phase bestimme sich im Auflehnen gegen überkommene und überlebte Bildungsformen sowie in der starken Stilisierung der einzelnen Persönlichkeit und ihren eigenen Kräften.

Die zweite Phase versuche die Generalisierung der Weckung dieser "Kräfte" für alle Individuen im Hinblick auf die "Gemeinschaft"; und die dritte, abschließende Phase erfülle schließlich die vormalis "fessello expansiv" sich entfaltenden Kräfte mit "Gehalt, Richtung und Bindung" auf ein "überlegenes Ganzes" hin, demgegenüber "Dienst" und "Hingabe" dem Einzelnen abzufordern sei.¹

Das Verhältnis dieser drei Stadien zueinander muß dabei so gedeutet werden, "daß mit der späteren Phase die früheren nicht falsch geworden sind, sondern ihre Wahrheit in der neuen Stufe erhalten bleiben muß: Die Lebendigkeit der Kräfte ist Voraussetzung wahrer Gemeinschaft und das Leben solcher Gemeinschaft die Voraussetzung jeden echten Dienstes."²

Plausibel ist diese These der dialektischen "Aufhebung" der "Kräfte" zur Positivität des "Dienstes" freilich nur, wenn unterstellt wird, daß der Entwicklungsgang der erzieherischen Praxis in sich vernünftig ist. In der Tat ist NOHL dieser Ansicht:

In der Geschichte der Pädagogik stelle sich "die Kontinuität der pädagogischen Idee dar in ihrer Entfaltung"; in ihr "arbeitet sich der Sinn der erzieherischen Leistung immer deutlicher heraus; ihr reines Wesen, ihre Eigenart und Eigenwertigkeit werden vor ihr selbst immer klarer."³

Bei aller vermutbaren Skepsis WENIGERS gegenüber NOHLs Rede von "reinen", "ewigen", "zeitlosen" Ideen und Werten⁴ hat er doch die Grundfigur dieser Teleologie übernommen.

¹ NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. in: Handbuch der Pädagogik Bd. I. Langensalza 1933, Faksimiledruck dieser Ausgabe Weinheim/Berlin 1966, S. 78 f

² ebd. S. 79

³ ebd. S. 13

⁴ SCHWENK, B.: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik. Frankfurt 1974, S. 99

Formale Bildungstheorien, und methodische zumal, seien immer eine "Reaktionserscheinung auf den Zusammenbruch bisher als rechtmäßig geglaubter Inhalte und konsentierter Ziele¹, sind somit der ersten Phase reformerischer Bewegungen subsumierbar.

Es stellt sich dann freilich die Frage, wie WENIGER im Falle der methodischen Bildungstheorie als "vorangegangener Stufe" jene Aufhebung denkt. Zu ihrer Beantwortung ist nun aber notwendig darauf zu verweisen, daß er jenen kleinen Dreischritt NOHLs mit einem größeren überdeckt, und dadurch der bei Nohl angelegten Gefahr, die Formen der Erziehungsverhältnisse nur als Variationen des Immergleichen zu deuten², zu entgehen sucht, ohne eigens darauf hinzuweisen. Zugleich wird dadurch die ebenfalls von NOHL abweichende, durchaus eigenständige Interpretation der dritten Phase durch WENIGER deutlich.

Unter dem Blickpunkt der Verfahren der Einwirkung der älteren Generation auf die Heranwachsenden zum Zwecke der Integration in die Gesellschaft identifiziert WENIGER eine Entwicklung von unmittelbarer Nachahmung bei gleichzeitiger Teilnahme am Gesamtzusammenhang des Lebens, über die verbesonderte Übernahme von Techniken und Lebensgehalten bis zur kritischen Aneignung der Gehalte des Lebens durch die Jugend. Primitive, traditionale und moderne Erziehungsgesellschaften haben dabei eine jeweils besondere Stellung zu den sich als solche selbst erst entwickelnden Problemen der Vermittlung von lebensnotwendigen Techniken einerseits und der motivationalen Vermittlung der Erziehungssubjekte in die Gesellschaft andererseits.

- Während in primitiven Erziehungsgesellschaften Kinder den Status von kleinen Erwachsenen innehalten, und bei unmittelbarer Teilhabe an den Lebensvorgängen Techniken und Motive durch Nachahmung übernommen werden,

- wird in traditionellen Lebenszusammenhängen die jetzt bewußte Überlieferung "abgespaltenen" Erzieherberufen, gründend in der

¹ vgl. WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. in: ders.: Ausgewählte Schriften ... a.a.O.S.251; ders.: Didaktische Voraussetzungen a.a.O.S.350 und passim

² vgl. NOHL, H.: Die Theorie der Bildung a.a.O.S.79

sich komplizierenden arbeitsteilig strukturierten Lebenswelt, übertragen. Denn Lebensgehalt und Überlebensnotwendige Arbeitstechniken lassen sich nun unabhängig von ihrem Kontext darstellen und also lehren. Differenzierung bezieht sich hier freilich nur auf das "WIE" des Lehrens, nicht jedoch auf das "WAS" und "WARUM": "Die Gehalte, Gesinnungen, Haltungen, Techniken waren fixiert."¹ - Die radikale Problematisierung dieser Form der Überlieferung verortet WENIGER in der Aufklärung. Hier kommen erstmals jene Momente der erzieherischen Vermittlung der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Vermittlung der Erziehung der Möglichkeit nach zum Tragen, die WENIGER auch für seine Theorie der Bildenden Begegnung reklamiert: Die "wirkliche Verwandlung" der Bildungsinhalte, deren notwendige "produktive Aneignung" und die Erkenntnis des geschichtlichen Wandels. Dieser dritten Stufe schreibt WENIGER die Theorie, die daher, wenn sie sich auf eine solchermaßen entwickelte Struktur der Erziehung bezieht, nicht mehr, wie in NOHLs dritter Phase reformpädagogischer Bewegungen, ihren Kristallisationspunkt im Begriff des "Dienstes am wohlgeformten Ganzen" finden kann.² (vgl. Schema I)

3. Die Bildende Begegnung

WENIGER wählt den Terminus 'Bildende Begegnung' "mit Bedacht". Diese behutsame Entscheidung ergibt sich aus der zweifach vorgenommenen historischen Analyse. Mit ihr "trifft" man genauer als mit anderen Kategorien (Überlieferung, Übermittlung) die Problemsituation der Gegenwart. Nun hat Bernhard SCHWENK darauf hingewiesen, WENIGER sei sich durchaus bewußt gewesen, mit dem Ausdruck "Bildende Begegnung" nur eine "Option ... unter mehreren Möglichkeiten ... zu beanspruchen."³ Indes dürfte mit Blick auf die "Drei Stadien" der Spielraum solcher Varianten doch eng begrenzt

¹ WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen a.a.O. S. 303

² vgl. WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. in: ders. Ausgewählte Schriften ... a.a.O. S. 107 ff

³ SCHWENK, B.: Unterricht ... a.a.O. S. 112

	festgelegt	problematisch
Primitive Erziehungs- Gesellschaft	<u>Techniken</u> und <u>Motive</u> ("Nachahmung")	
Traditionale	<u>Motive</u> ("Eingübung")	<u>Techniken</u>
Moderne		<u>Motive</u> und <u>Techniken</u> ("Auseinander- setzung")

Schema I

sein; und verfolgt man die infrage kommende Textstelle aus der "Theorie der Bildungsinhalte" von 1930 weiter, so zeigt sich deutlich, daß auch die "Begegnung" ihrem methodologischen Status nach im Sinne des geisteswissenschaftlichen "Befangenheitstheorems" in die Abfolge Praxis - Theorie - Praxis eingeordnet wird:

"Wenn also der Ausdruck "Begegnung" für die didaktische Aufgabe angemessener erscheint als etwa "Tradition" und Unterricht, so ist die Theorie schon in die lebendige Fragestellung der Praxis eingetreten, hat Stellung genommen aus ihrer "Befangenheit" in die Verantwortung der Bildungsaufgabe."

Erste Voraussetzung für das Gelingen dieser wahren Praxis, und zugleich erstes Hauptanliegen aller theoretischen Reflexionen und praktischen Bemühungen ist, daß der Lehrer, wie WENIGER sagt, "sich selber in Form" bringt. Gemeint ist damit, kurz formuliert,

die Forderung nach Wahrhaftigkeit, die mit Hilfe der WENIGERSchen Differenzierung von Theorien ersten Grades und Theorien zweiten Grades präzisiert werden kann. Die bekannte Bestimmung in dem Aufsatz "Theorie und Praxis in der Erziehung" von 1929 lautet, "einer echten Theorie des Praktikers" müsse abverlangt werden, "daß in ihr, was wir Theorien ersten und zweiten Grades nannten, richtig zueinander steht."¹

Diese Deckungsgleichheit von "unausdrücklicher Anschauung", "Voreinstellung", "unausgesprochener Fragestellung" - einem "Apriori der pädagogischen Haltung", daß der Praktiker "an sich" besitzt (Theorien ersten Grades) - auf der einen Seite, und formulierten "Lehrsätzen", "Erfahrungssätzen", "Lebensregeln" (Theorien zweiten Grades) auf der anderen Seite ist für WENIGER zur Seite des Lehrers gedacht das Konstituens für die NOHLSche These, der "formale Gesichtspunkt sei der eigentlich pädagogische", denn von der Inhaltlichkeit der beiden Theorien wird gänzlich abgehoben; es geht vielmehr um die bildende Wirkung der wahrhaftigen, mit sich identischen Persönlichkeit des Lehrers. Man kann daher auch sagen, daß für WENIGER jede Theorie der Unterrichtsmethode an der gelungenen Bildung und Ausbildung des Erziehers ansetzen muß, oder umgekehrt sich auf diese noch wenden muß. Erst auf der Basis der Wahrhaftigkeit des Lehrers kommen die im engeren Sinne methodischen Anliegen zum Tragen:

- Die Initiierung einer Ebene der Ebenbürtigkeit von Erzieher und Zögling, die, als aufgegebenes Problem,
- an die Aktivität und Spontaneität des Schülers gebunden ist,
- an seine Widerständigkeit, die im Interesse an
 - der Freiheit um der Person des Schülers willen, und
 - der notwendigen Freiheit angesichts nicht mehr allgemein verbindlicher Weltbildernicht gebrochen werden darf;
- und alles erzieherische Handeln steht unter dem für den Schüler gedachten Primat der "Eröffnung der Möglichkeit frei zu sein"²

¹WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. in: ders.: Ausgewählte Schriften ... a.a.O.S. 39

²WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O.S. 298

Unter solchen Bedingungen nimmt Unterricht die "innere Form" des Gesprächs an. In ihm, das, sofern es kein methodischer "Trick" ist, nicht theoretisch erfaßbar, sondern allein erfahrbar ist, "erlebt (das Kind) im Unterricht zunächst die Begegnung des Erziehers mit der geformten Welt nach, und gelangt erst durch den Erzieher, an dem es sich bildet, zu einem eigenen Verhältnis zur Sache".¹ Für alle Bildungsinhalte gilt zugleich, daß sie sich der Kritik, dem Zweifel stellen müssen.² Und selbst jene Überzeugungen, die der Erzieher für nicht aufgebbar hält, können streng genommen nicht gelehrt, sondern allein "in der bildenden Begegnung unter Beweis gestellt (werden)",³ im Vertrauen auf die Offenbarkeit ihrer Wahrheit.

Aber nicht nur solche für unverzichtbar gehaltenen Momente müssen sich in der Bildenden Begegnung - und an ihr - "erweisen", sondern auch und vor allem sowohl Geltung als auch Wirksamkeit jeglicher Methoden.⁴

Ja - WENIGER geht noch weiter: Von der bildenden Begegnung aus gedacht sind nicht nur alle vorliegenden Methodenkonzepte als "sonstige Differenzen der Verfahrensweisen" anzusprechen, denn:

"Das Problem der Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte stellen, heißt vielmehr, sich besinnen auf die existentielle Konzentration, in der uns in unserem Lebenszusammenhang die geschichtliche Welt gegeben ist";⁵
"und von da aus, in der lebendigen Konzentration der Bildungsgemeinschaften im Zusammenhang des geistigen Lebens, regeln sich dann die methodischen Probleme der Konzentration des Unterrichts wie von selbst"⁶ -

und nicht nur die methodischen Probleme, sondern sogar die Auswahl der kulturkundlichen Inhalte:

"Der Inhalt des kulturkundlichen Unterrichts kann nicht bestimmt werden durch die Ergebnisse einer Bestandaufnahme der "geistigen Objektivationen" oder einer anderen Feststellung des etwa in wissenschaftlicher Bearbeitung oder durch irgendeine Form von Reproduktion oder durch bloße Konvention heute "Vorhandenen" und "Zugänglichen". Kein auf solche Weise "objektiv gegebenes" Kulturgut hat damit schon einen Anspruch auf Berücksichtigung im Unterricht ... Die Auswahl des zu Erinnernden kann im strengen Sinne nur in der Begegnung selbst vollzogen werden."

¹ ebd.S.300

² ebd.S.309

³ ebd

⁴ vgl. ebd.S.298,S.346 und passim

⁵ Probleme der Bildungswissenschaften, 1. Teil, 1. Buch, 2. Abschnitt, S. 298

Die außerordentlichen Anstrengungen, die dem Lehrer von einer solchen Theorie angesonnen werden¹, resultieren - so die Kritik in der Folgezeit - in einer "Konstruktion, die zwar der Erziehungswirklichkeit als Norm vorgehalten werden (kann), die aber unter den gesellschaftlichen Bedingungen unseres Landes und unseres Jahrhunderts nicht realisierbar ist"², und treffender: in einer "metaphysischen Hochstilisierung (und) Mythologisierung der Person des Lehrers."³

Für unseren Zusammenhang interessanter ist freilich zu sehen, wie unter dem Aspekt der "Begegnung" sich eine Gewichtsverschiebung innerhalb der gesamten Didaktik als Bildungslehre bemerkbar macht. Pointiert könnte gesagt werden, daß zwar die These vom bloß sekundären Charakter der Methodenentscheidungen gegenüber Ziel- und Inhaltsentscheidungen dem Namen nach gewahrt bleibt, aber beide gemeinsam dem Primat der Struktur unterrichtlicher Kommunikation qua bildender Begegnung unterworfen werden, und zwar nicht, was trivial wäre, in dem deskriptiven Sinne, daß das, was im Unterricht nicht vorkommt - weil es nur im Kopf des Lehrers bleibt oder auf dem geduldigen Papier der Lehrpläne - eben auch nicht behandelbar und problematisierbar, gegebenenfalls verwerfbar wäre, sondern im Sinne eines von Seiten der Theorie für den Unterricht proklamierten Geltungsanspruchs! So schreibt dann auch B. SCHWENK, daß "am Ende, mit einer Formulierung WENIGERS selbst, "doch die Schulstube der eigentlich regulierende Faktor (ist) - auch für den Lehrplan.""⁴

¹vgl. SCHWENK, B.: Unterricht ... a.a.O.S.110 f und 120 f

²FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule, München 1973, S.21

³GRODDECK, N.: Theorie schulisch organisierter Lehrprozesse. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Erziehung. Weinheim und Basel 1977, S.43

⁴SCHWENK, B.: Unterricht ... a.a.O.S.111; Zitat im Zitat aus einem handschriftlichen Manuskript WENIGERS, vgl. Anm. 312 S.169 bei SCHWENK.

4. Die "Aufhebung" der formalen Bildungstheorie

Von hier aus können wir nun WENIGERs "Aufhebung" der formalen Bildungstheorien und vor allem der methodischen, genauer markieren.

Der erste systematische Schritt dazu ist bereits genannt worden: die Transponierung des Theorems der bildenden Begegnung auf genau die Ebene, die man seit HERBART als die "Artikulation" des Unterrichts bezeichnet. Damit werden, auch dies sei wiederholt, alle Methodenkonzepte samt den ihrem jeweiligen Selbstverständnis nach auf eben dieser Ebene anzusiedelnden Schemata zu sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen. Für diese Interpretation spricht nicht nur WENIGERs eigene Bestimmung der Bildenden Begegnung als Prozeß der über den Lehrer vermittelten bildenden Aneignung und der bildenden Auseinandersetzung mit der Sache¹, sondern auch der Umstand, daß für das Theorem der bildenden Begegnung, auf dieser Ebene angesetzt, BLANKERTZs definierendes Kriterium für Artikulationsschemata gilt, nach dem "die hier klassifizierten Konzeptionen nicht nur, wie manche Positionen auf anderen Ebenen auch, in dem Sinne konkurrieren, daß sie nicht beide gleichzeitig verwendet werden können, sondern daß sie sich den Rang aus Prinzip gegenseitig streitig machen".² Ergänzend kann hinzugefügt werden, daß nach WENIGER ein solchermaßen mit dem Theorem der bildenden Begegnung konkurrierendes Artikulationskonzept etwa in der Definition des Lernprozesses als einer bloßen methodisch strukturierten Traditionsübermittlung getroffen wird.

Schon an diesen Überlegungen dürfte deutlich werden, welche Chancen die "Didaktik nach WENIGER" (im zeitlichen Sinne) sich hat entgehen lassen in dem bloßen Starren auf die These des prinzipiell "sekundären" der Methodik gegenüber der Didaktik; denn offenbar bietet sich von der hier vorgelegten Bestimmung der bildenden Begegnung her die Möglichkeit einer spezifisch pädagogischen

¹WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S.300

²BLANKERTZ, H.: Zur methodischen Leitfrage a.a.O. S.3

handlungstheoretischen¹ Explikation des "Methodenproblems".

Das soll sicherlich nicht heißen, es ermangele theoretischer Reflexionen des "pädagogischen Bezugs", des "dialogischen Moments" usw. (die für WENIGER allemal als Synonyme des gleichen Sachverhalts gelten²); vielmehr dürfte umgekehrt richtig sein, daß im Fortgang der "sozialwissenschaftlichen Wende" der Pädagogik ein wachsendes Interesse und gleichsam gegenläufig gegen diese "Wende" festzustellen ist.

1. Allerdings scheint dabei die Tendenz vorzuherrschen, das Theorem des pädagogischen Bezugs zu einer empirisch überprüfbaren Hypothese umzudeuten, und zwar entweder im Sinne eines eher äußerlichen "Sowohl - als - auch" von hermeneutischen und empirisch-analytischen Bestimmungen³ ("Es bedarf noch weiterer empirischer Forschung ..."), oder in dem Sinne, daß unter Verzicht auf begründende Argumentation die Intentionen von NOHL, WENIGER und anderen paaschal als "unbegründet", "unbrauchbar", "projektive Vergegenständlichungen von Meinungen" verworfen werden⁴, da die deskriptiven Momente des pädagogischen Bezugs allemal falsifiziert werden können, und man es daher für realitätsträchtiger hält, empirische Konzepte der "Macht" dem pädagogischen Bezug zu konfrontieren.⁵ Die Problematik einer solchen Behandlung erzieherischer Intentionen - zumal unter dem Aspekt "erzieherischen Handelns" (ULICH) - bezüglich des Verhältnisses von pädagogischer Theorie, erzieherischer Praxis und der empirisch orientierten Analyse ihrer praktischen Beziehungen haben wir im ersten Kapitel aufgezeigt. Merkmale dieser Gruppe von Thematisierungen des pädagogischen Bezugs sind daher einmal ihre problematischen wissenschafts-

¹ vgl. WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. a.a.O. S. 200

² vgl. WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 298 und SCHWENK, B.: Unterricht ... a.a.O. S. 103

³ KLAFKI, W.: Die Inhalte des Lernens ... a.a.O.; BARTELS, K.: Pädagogischer Bezug. in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. v. J. Speck/G. Wehle, Bd. II, München 1970, S. 268-288

⁴ ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim und Basel 1976, S. 64 ff

⁵ ebd. S. 131 ff

theoretischen Voraussetzungen, sodann ihr Verzicht auf die Einbeziehung der für uns interessanten didaktisch-methodischen Überlegungen.

2. Für eine zweite Gruppe trifft die letzte Einschränkung nicht zu. Sie steht daher, ohne daß immer darauf verwiesen wird, den WENIGERSchen und NOHLSchen Überlegungen sehr viel näher. Allerdings ist auch hier im Gefolge der "Versozialwissenschaftlichung" der Pädagogik die Perspektive merkwürdig eingeengt. Denn die bildende Begegnung wird hier in der Regel als Sonderfall soziologischer Interaktionstheorien definiert, so, wenn H. Geißler¹ die Rekonstruktion der theoretischen Besinnungen auf das dialogische Moment im Erziehungsprozeß - anknüpfend an Martin BUBER² - als Nachweis des stets vorhandenen "Beziehungsaspektes" im Unterschied zum "Inhaltsaspekt" menschlicher Kommunikation³ nimmt; so, wenn Wolfgang KLAFKI in "Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik" unter Rückgriff auf neuere interaktionstheoretisch orientierte Literatur als einen "weiterführenden Argumentationsansatz" zur Diskussion stellt, "Unterrichtsmethode (müsse) immer auch als Struktur sozialer Beziehungen verstanden (werden)"⁴. Wo hingegen eine weniger stark problemgeschichtliche Abstinenz geübt wird, so z. B. bei H. J. KAISER und P. MENCK⁵, scheint die schon oben bemerkte Fixierung auf WENIGERS (durchaus mißverständliche) "Methode - ist - immer - etwas - Zweites" - These eine genauere Erhellung der geisteswissenschaftlichen "bildenden Begegnung" zu verhindern. Auf KAISERS und MENCKs Argumentation werden wir noch in diesem Kapitel zurückkommen.

¹ GEISSLER, H.: Modelle der Unterrichtsmethode, Stuttgart 1977

² vgl. FABER, W.: Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. Diss. Münster 1960

³ vgl. WATZLAWIK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969

⁴ KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O.S.91

⁵ KAISER, H.J./MENCK, P.: Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen ... a.a.O.

3. In der jüngsten Diskussion einer pädagogischen Handlungstheorie, sieht man einmal von nur problemorientiert gemeinten Hinweisen auf die pädagogische Tradition ab,¹ dürften vor allem die "Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie" von H. MOSER gewinnbringend sein. Auf diese Arbeit werden wir im vierten Kapitel zu sprechen kommen.²

Mit der Transformierung des Begriffs der Bildenden Begegnung auf die Ebene der Artikulation des Unterrichts werden aber die Methoden der Reformpädagogik keineswegs zu Mitteln der Durchsetzung unterrichtlicher Ziele degradiert. Natürlich bietet der Reichtum theoretischer Reflexionen und praktischer Erfahrungen und Erprobungen gewissermaßen ein Reservoir methodischer Phantasie, und dieses kann dann sicherlich auch der lehrenden Übersicht halber in Schemata projiziert werden³, aber WENIGER denkt offensichtlich noch an etwas anderes. Denn sind erst einmal Arbeits-, Erlebnis-, Projektmethode und was immer auch ihres falschen (objektivistischen) Scheins entkleidet, so treten sie als das zutage, was sie "schließlich doch" sind - "pädagogische Ideen"⁴. Es scheint so, daß WENIGER mit seinen Formulierungen, Methoden seien immer sekundär, selbst nicht gänzlich einverstanden war, und daß sich auch von daher jene stets wiederholten Beteuerungen verstehen ließen, bei ihnen handele es sich in keinem Fall um Techniken. Denn gerade innerhalb seiner Theorie der Bildungsinhalte gibt es auch neben der bekannten Einschränkung des Geltungsbereichs der reformpädagogischen Methodenlehren diese gleichsam ergänzende Argumentation der Betonung ihrer intentionalen Qualität. Fast gleichlautend mit NOHL⁵ schreibt WENIGER:

¹ z.B. HANISCH, Th./MEYER, H.L.: Bildungsreform und schulischer Alltag: Was leisten lernzielorientierte Richtlinien für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers? in: HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Stuttgart 1977, S. 68-103, insbes. S. 97ff und die Anmerkungen von A. Langewand: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche? Anmerkungen zu HANISCH/MEYER: Was leisten lernzielorientierte Richtlinien für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers? in: HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hg.): Jahrbuch kontrovers. Repliken zum Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Stuttgart 1978, S. 69-74.

² MOSER, H. (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts. 1977

³ WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans... a.a.O. S. 21f

⁴ NOHL, H.: Die Theorie der Bildung... a.a.O. S. 16

⁵ vgl. ebd.

"Die Idee der Arbeitsschule hat bekanntlich viele Wurzeln nicht nur rein methodischer Art, in ihr wird über das bloß Methodische hinaus mit den Forderungen der Aktivität, Spontaneität und Gemeinschaftsarbeit eine inhaltliche Zielsetzung ausgesprochen, die zu den konkreten Bestandteilen unseres heutigen Bildungsideals gehört".

Methoden sind, so kann festgehalten werden, für WENIGER gleichsam Materialisierungen erzieherischer Intentionen. Dies ist der zweite Schritt der "Aufhebung" der vorhandenen Methodenkonzepte.

Die Abweisung eines technizistischen Mißverständnisses von "Methode" beruht - wie gegenüber formalen Bildungstheorien gesehen - auf der theoretischen Analyse von Voraussetzungen, Bedingungen, Implikationen, psychologischer, soziologischer, geschichtlicher Art und so weiter, die normalerweise "wie eine Versuchsanordnung" wirken. Dieses Verfahren, die Präsuppositionen von Methodenkonzepten und Methodentheorien aufzudecken und auf ihre Rechtmäßigkeit zu befragen, gilt für WENIGER ebenso wie für Georg REICHWEIN², Herman NOHL³ und Wilhelm FLITNER⁴.

Trotzdem bleibt die Frage, ob nicht die Methoden, die dem geisteswissenschaftlich aufgeklärten Bewußtsein eigentlich nie als Techniken gelten, im Unterrichtsvollzug sehr wohl als solche wirken können. Wie ist also für den Unterrichtsvollzug das Verhältnis solcher Konzepte - und das bleiben sie ja, trotz ihrer Intentionalität - zur Grundstruktur der bildenden Begegnung zu denken?

Alle Methoden müssen die bildende Begegnung voraussetzen. Eine jegliche Planung des "Wie" des Lernprozesses verliert daher ihre potentiell technologische Dimension, denn alle Planungsentscheidungen des Lehrers können nur begriffen werden als heuristische Handlungsorientierungen, die faktisch nur zu pädagogisch verantwortbaren Variationen der Grundstruktur der bildenden Begegnung

¹ WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans a.a.O. S. 284

² REICHWEIN, G.: Kritische Umriss ... a.a.O.

³ NOHL, H.: Theorie der Bildung. a.a.O.

⁴ FLITNER, E.: Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre. in: Handbuch der Pädagogik, Bd. III, hrsg. v. H. NOHL/L. PALLAT a.a.O. S. 59 ff. ders.: Theorie des pädagogischen Weges. Weinheim und Berlin, 8. Aufl. 1966

führen - allenfalls hier den aktionalen, dort den erlebenden, anderswo den mehr kollektiv planenden Aspekt der Kommunikation hervorheben - niemals aber zu einer Hypostasierung solcher Einzelmomente führen dürfen, und unter Bedingungen einer intakten Praxis auch nicht führen können!

Mit einer von Wolfgang KLAFKI auf das Verhältnis von Didaktik und Methodik gemünzten Formulierung kann für unseren Gegenstand also zusammengefaßt werden, daß einerseits die Methoden als die den Lernprozeß strukturierenden wahrhaftigen Handlungsintentionen des Lehrers auf die bildende Begegnung angewiesen sind, die bildende Begegnung andererseits hinsichtlich ihrer Lernfunktion auf eben diese Methoden verwiesen ist.

Unterlegt man diesen Überlegungen die Denkfigur des didaktischen Dreiecks von Schüler, Sache (Bildungsinhalt) und Lehrer, so kann, da die produktiv aufzunehmende Widerständigkeit der Jugend gegen Form und Inhalt von Lernprozessen in Bereichen außerhalb der Schule ("Lebenswelt") gegründet ist, und da die Bildungsinhalte andererseits sich im Vollzug der bildenden Begegnung selbst erst erweisen müssen, eine Abweichung vom gelungenen Lernprozeß, zumindest den begrifflichen Rahmen der WENIGERschen Theorie nach, nur auf Seiten des Lehrers verortet werden. Das Problem des "richtigen Gebrauchs" von Methoden ist somit für WENIGER gleichbedeutend mit dem Problem der Wahrhaftigkeit des Lehrers und der erste methodische Irrtum ist der zu glauben, man könne mit Hilfe der Methoden (und, entsprechend: Theorien) über das Gelingen der wahren Unterrichtspraxis verfügen¹. Wie wir sehen werden, bindet WENIGER letztlich die hier verhandelte Problematik in die allgemeinere des richtigen Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Erziehung ein.

Von solchen Überlegungen her kann WENIGER die für manche noch heute² pauschale Gleichsetzung von Methoden und Verfahren mit dem Satz konterkarrieren: "Die Verengung der methodischen Erwägungen

¹ WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 346

² ASCHERSLEBEN, K.: Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart Berlin Köln Mainz 1974

auf das Unterrichts- und Lehrverfahren kann zur Verschulung der Bildung und des Lebens führen"¹.

Mit der Kritik der "Verengung", die sich ja am Maßstab der unmittelbaren Wirkung der bildenden Begegnung orientiert, trifft WENIGER einen wesentlichen Ansatzpunkt der GAUDIGschen Kritik am Herbartianismus. Das WENIGERsche Argument - "(wer) sich ... auf gewisse Faustregeln (beschränkt), verzichtet ... damit auf eigene Initiative und läßt sich die Methode vorschreiben. Da solche Abhängigkeiten von den Schülern sehr bald bemerkt werden, wird er nicht gerade auf großen Respekt bei diesen rechnen dürfen."² - könnte von GAUDIG übernommen sein. Hinsichtlich sowohl der theoretischen Bestimmungen als auch der erzieherischen Praxis ist für beide das Hauptproblem des Methodenproblems die Ausschaltung technizistischer Hypostasierungen. Wie unterschiedlich ihre Lösungsvorschläge auch sind, beide erblicken die Hauptgefahr für "gelingenden" Unterricht in der Verselbständigung erzieherischer Akte, die, von den Schülern vernommen, zur Mediatisierung des Lernprozesses führen. Während GAUDIG zur (Wieder)-herstellung "richtiger" Praxis die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Methode in der Hand des Schülers empfiehlt, möchte WENIGER zu diesem Zweck eben auf die "mittelbare" (durch den Lehrer vermittelte) "Unmittelbarkeit" von wahrhafter Repräsentanz des Bildungsideals durch den Lehrer und Vertrauen der Schüler in den Lehrer zurückgehen.

Um ein Beispiel zu nennen:

Ebenso, wie GAUDIG die Aktionsform des Fragens (als sonstige Differenz der Verfahrensweisen), soweit sie als herbartianische Lehrerfrage den Grund für störende Interferenzen des Lernprozesses abgibt, im Rahmen des selbstgesteuerten Unterrichts in die Ver-

¹ vgl. WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen a.a.O. S. 347

² ebd. S. 340

föhrungsgewalt des Schölers bringt, um dadurch die vormalis gestörte Unmittelbarkeit wiederherzustellen, so bettet WENIGER die Arbeitsmethoden GAUDIGs (als sonstige Differenzen der Verfahrensweisen gegenüber der Bildenden Begegnung), soweit sie - hypostasiert - den Grund für den Schematismus des Lernprozesses abgeben, in den Rahmen des nicht zu problematisierenden wechselseitigen Vertrauens in der Bildenden Begegnung ein, um damit die unmittelbare Aneignung und Auseinandersetzung mit der "Sache" wiederherzustellen. Im übrigen ist zu bemerken, daß WENIGERs Skepsis hinsichtlich der unterrichtlichen Folgen der durch den Schüler wahrgenommenen Schematisierungen im methodischen Bereich sich auch auf das ebenfalls wahrnehmbare - und dadurch potentiell störende - "Zurechtmachen" von Bildungsinhalten bezieht, sozusagen auf die nicht mehr "lebendige" "Didaktisierung" von Gehalten.¹

Diese Gemeinsamkeiten in der formalen Struktur der Argumentation und auch die gleichsinnige Identifizierung des neuralgischen Punktes von Unterrichtsmethode dürfen allerdings nicht die wesentliche Differenz verdecken, die zwischen GAUDIGs und WENIGERs Methodentheorie steht. Wenn wir anfangs - durchaus dem Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Theorie entsprechend - bemerkten, WENIGER habe keineswegs die Absicht gehabt, ein den reformpädagogischen oder sonstigen Methodenkonzepten konkurrierendes Modell des Prozesses geistiger Aneignung zu entwerfen, so muß diese Feststellung von den bisherigen Überlegungen aus in gewisser Weise eingeschränkt werden. Denn die durch die Wahrhaftigkeit des Lehrers und das Vertrauen der Schüler ermöglichten je verschiedenen Akzentuierungen der Bildenden Begegnung sind ja nicht nur als theoretische Begrenzungen des falschen Scheins etwa der methodischen Bildungstheorien zu verstehen, sondern auch und vor allem als praktischer Vollzug eines "echten" Bildungsprozesses gemeint, und die WENIGERsche Methodentheorie ist der Versuch einer Orientierung erzieherischen Handelns auf eben diese Prozesse hin.

¹ vgl. WENIGERs Anm. zur "Verschulung" Schillers in: ders.: Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit, in: ders.: Ausgewählte Schriften ... a.a.O.S.195

B. WENIGERs Fassung des Implikationstheorems: Bildsamkeit,
Methode und erzieherisches Handeln.

Nun könnte man annehmen, die oben angesprochene wesentliche Differenz bestände in WENIGERs Nachweis der Unabweisbarkeit inhaltlicher Reflexionen für eine Bildungstheorie, auch und gerade, wenn sie sich hauptsächlich an Methoden orientiert. Der Unterschied zu GAUDIG läge also für diesen Fall im Nachweis des - wie wir heute sagen würden - Implikationszusammenhangs. Für diese Annahme spräche zugleich der Hinweis auf die Interpretationsgeschichte formaler Bildungstheorien von KLAFKI bis BLANKERTZ, die ja stets sich auf dieses Argument (der Implikation) zurückgezogen hat.

Vom Theorem der bildenden Begegnung her gesehen stellt sich dieser Sachverhalt allerdings etwas anders dar: Unsere These lautet: die qualitative Überlegenheit der WENIGERschen Argumentation gegenüber allen formalen (und materialen) Bildungstheorien besteht darin, im Rahmen seiner Methodentheorie den Aspekt geltend gemacht zu haben, daß unter Absage an einen verdinglichten Praxisbegriff die Methodenfrage an das Problem des sittlichen (erzieherischen) Handelns geknüpft werden muß, sowie an die nicht aufgebbare Notwendigkeit der Beurteilung der erzieherischen Verhältnisse.

Wir werden daher an dieser Stelle der bei WENIGER impliziten Fassung des Implikationszusammenhangs nachgehen. Dieses ist deshalb nahegelegt, weil unseres Erachtens WENIGER in durchaus unterschiedlichen Kontexten zwar, aber doch über manche Einzelanalysen systematisch hinausweisend eine Argumentationsfigur entwickelt, der nicht nur gegenüber Theorien formaler Bildung, sondern zugleich gegenüber aktuell gebräuchlichen Theoretisierungen des Implikationszusammenhangs Überlegenheit zuzusprechen ist.

Sicherlich - WENIGER "löst", wie wir sehen werden, das "Problem der Implikation" nicht, aber er macht erstens klar, daß mit ihm eben nicht eine Lösung formuliert ist, sondern erst auf ein noch zu lösendes Problem hingewiesen wird; und er gibt zweitens ein Kriterium an, über das allein eine angemessene Behandlung des infrage stehenden Komplexes aussichtsreich erscheint.

Daß es sich dabei nicht um eine theoriegeschichtliche Reminiszenz handelt, die für die gegenwärtige Diskussion über Didaktik und Methodik entbehrlich wäre, dürfte aus den folgenden Ausführungen selbst deutlich werden.

Gegenüber der oben bezeichneten Betonung der unabdingbaren Orientierung des pädagogischen Handelns an der "Eröffnung der Möglichkeit (des Zöglings - A.L.) frei zu sein"¹ sind ~~alle~~ sonstigen Kritiken der methodischen Bildungstheorien bloß sekundär, ja vielmehr gilt umgekehrt, daß erst von jener Problemstellung aus die Kritik an solchen "objektivistischen Theorien" möglich und sinnvoll ist. Das heißt aber zugleich, daß auch das Theorem des Implikationszusammenhangs solange ein nur formales, und daher auch zweckrationalistisch (steuerungstheoretisch) interpretierbares Argument bleibt, wie es nicht auf das problematisch gewordene und daher orientierungsbedürftige² Handeln bezogen wird. Es muß sogleich betont werden, daß der hier (und auch von WENIGER) nur angedeutete Zusammenhang nicht auspendierbar gemacht wird, indem man, etwa mit KLAFKI³, eine Art Arbeitsteilung zwischen "Didaktik" und "Methodik" postuliert, in der Hoffnung, mit der Entscheidung von Bildungszielen auch schon die problematische Realisierung der "methodischen Verantwortung" (FLITNER) angebahnt zu haben.

Von hier aus wird es dann im dritten Teil dieses Kapitels dringlich, gleichsam die Rückfrage an WENIGER zu richten, wie denn jene pädagogisch verantwortbare Orientierung des Handelns zu denken ist.

Zunächst werden wir nun aber erläutern, wie von Seiten WENIGERS jene These des notwendigen Zusammenhangs zwischen "Implikationstheorem" und "Normproblem pädagogischen Handelns" plausibel gemacht werden könnte. Überflüssig zu betonen, daß ein solches Unternehmen ein über den "Text" hinausgehendes Weiterverfolgen der WENIGERSchen Argumentationsfigur ist, und sich daher auf originäre Belege nicht stützen kann. Wir greifen hierzu auf die oben

¹ WENIGER, W.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 298

² vgl. WENIGER, E.: Die Autonomie der Pädagogik. in: ders.: Ausgewählte Schriften ... a.a.O. S. 16

³ KLAFKI, W.: Studien ... a.a.O. S. 87

referierte Entstehungsgeschichte der Methodisierung der Erziehungsverhältnisse zurück.

Kernstück dieser "Rekonstruktion" war die Gegenüberstellung moderner, sowie primitiver und traditionaler Bildungsgesellschaften. Für die letzten galt die Selbstverständlichkeit des Verhältnisses von Bildung und Lebensordnung entweder hinsichtlich sowohl der Techniken (Nachahmung) als auch der "Gehalte" (primitiver Bildungsgesellschaften), oder nur noch hinsichtlich der "Gehalte", nicht mehr aber der Art und Weise ihrer Übermittlung - die Tradition kann und muß gelehrt werden (traditionale Bildungsgesellschaften).

In beiden Formen der gesellschaftlichen Vermittlung der Bildung - und nur in dieser "Richtung" kann beider Verhältnis zueinander thematisch werden - veränderten sich dem Selbstverständnis der in dieser Praxis Verstrickten nach "Gehalte, Gesinnungen, Haltungen, Techniken"¹ nicht dadurch, daß sie im Laufe der Zeit in dieser oder jener Form (was streng genommen nach WENIGER erst für traditionale Bildungsgesellschaften zutrifft) übermittelt wurden.

Natürlich soll damit nicht bestritten werden, daß de facto durch veränderte Formen der Aneignung das Anzueignende selbst sich wandelte. Aber solange ein so veränderter Inhalt auf unbefragte Autorität hoffen konnte, die als solche gar nicht hervorgehoben werden mußte, gab es keine Möglichkeit und praktische Notwendigkeit einer Bestimmung des Verhältnisses von "Wie", "Was" und "Warum".

So schreibt zum Beispiel A. GARIN in seiner "Geschichte der abendländischen Pädagogik":

"Die manchmal sehr seltsamen Paradoxe des scholastischen Unterrichts erhalten ihre volle Bedeutung zurück, wenn man sie in ihrer schon künstlichen aber genialen Entwicklung zurückverfolgt. Wenn man an die Stelle der realen Welt und des Lebens einen Komplex von Zeichen setzt, wird die Beziehung zur Welt bedeutungslos. Aber jede Beziehung zu jeder ursprünglichen Realität wird bedeutungslos, sei es zur Ursprünglichkeit der Erfahrung oder zur Originalität eines

¹ WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 303

Textes. Wie man nicht über das diskutiert, was man von der Sonne sieht, sondern über das, was Ptolemäus von der Sonne geschrieben hat, und Ptolemäus den Vorrang hat vor der eigenen Erfahrung, so hat ein gültiger Kommentator des Ptolemäus den Vorrang vor Ptolemäus und vor dem Kommentator der Kommentator des Kommentators. Während ein kritisches Denken sich immer zum Ursprung wendet, diesen dem Urteil der Vernunft unterwirft und mit der Vernunft das Gegebene und seine Interpretation bewertet, wird hier die "gültige" d. h. die verbürgte, bekannte Interpretation zur Autorität und setzt sie als neuer unbezweifelbarer Ausgangspunkt."

Erst in dem Augenblick, in dem solche unbezweifelbaren Ausgangspunkte der "radikalen Skepsis" (WENIGER) anheim fallen, also der "Gehalt" einer Ordnung (Sitte) und die zu übermittelnden Inhalte fraglich, und daher die Gesinnungen (die "Sittlichkeit" des Einzelnen) problematisch werden, kann eine Denkfigur wie die des Implikationstheorems entstehen, die die zweifach gedoppelte Kontinenz von

1. Ansprüchen (der Gesellschaft und der Einzelnen)
2. Zielen und
3. "Mitteln" der Erziehung sowie der
4. objektiven und subjektiven Voraussetzungen

in ihrem Zusammenhang qua Implikation thematisiert. Damit, so könnte WENIGER argumentieren, ist aber die innere Zugehörigkeit des Problems (denn ein solches ist es ja unter den gegebenen Bedingungen geworden) der Anleitung und Orientierung erzieherischen Handelns als Erziehen zur Freiheit zum Implikationstheorem aufgewiesen. Solange die Verknüpfung beider Problemkreise im Hinblick auf jene von WENIGER sogenannte "Theorie des Handelns" nicht gelungen ist, muß Klarheit darüber herrschen, daß mit der jeweiligen Rede von den Implikationen von Zielen, Inhalten, Lernorganisationsentscheidungen ein Wechsel auf begriffliche Arbeit verbunden ist, den es allemal noch einzulösen gilt.

Wenn wir recht sehen, hat WENIGER in seinen Methodenreflexionen dazu explizit wenig gesagt. Indes gibt es bei ihm in einem anderen thematischen Zusammenhang einige aufschlußreiche Analysen des hier angesprochenen Problems. Denn die bildende Begegnung ist nicht nur

¹GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bd. I, Mittelalter, Reinbeck bei Hamburg 1964, S. 23

- 100 -

Instanz für Wirksamkeit und Geltung erzieherischer Intentionen, sondern zugleich der Ort, an dem das "artikulierte" wird, was man im Anschluß an das "Berliner Modell" der Didaktik von HEIMANN, OTTO und SCHULZ häufig mit dem Terminus "anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen" eher benennt als begreift. Auch WENIGER spricht zwar von "Voraussetzungen" des Menschen für den Bildungsprozeß, aber er ist weit davon entfernt, diese in "Bedingungsfelder", um nicht zu sagen: "Randbedingungen", umzudeuten. Liest man unter diesem Aspekt seinen späten Aufsatz "Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit" von 1957, so ist eine gegenüber HEIMANN, OTTO und SCHULZ eher entgegengesetzte Deutung von Bedingungs- und Entscheidungsfaktoren nahegelegt. In sehr formaler Form könnte man WENIGERs Argument zunächst so wiedergeben: Ob etwas als eine Voraussetzung, Bedingung angesprochen werden kann, hängt davon ab, in Bezug worauf etwas eine Voraussetzung sein soll. Der Begriff, in dessen Zusammenhang diese Beziehung gestellt wird, ist der der "Bildsamkeit" des Zöglings. Er ist in unserem Zusammenhang deshalb von Interesse, weil sich an ihm einige Bestimmungen angeben lassen, die für eine Analyse des erzieherischen Handelns im Sinne des oben angesprochenen Problems von - kurz gesagt - Implikation und Orientierung über das bisher Gesagte hinaus reichen.

Wir fassen WENIGERs Behandlung der "Bildsamkeit" in einigen Punkten zusammen:

Das, was aus einem Menschen wird, ist nicht im voraus bestimmt und bestimmbar. Dieses ist zunächst einmal der Grundtenor des Aufsatzes. WENIGER stellt sich damit in gewisser Weise in die Tradition der Deutung von Bildsamkeit als (passiver) "Plastizität" ein¹. Aber diese ist nicht grenzenlos, sondern, und damit wird diese erste Bestimmung relativiert, vom Erzieher aus gesehen ist einer solchermaßen gedachten Bildsamkeit diese Grenze vorgegeben: der jeweilige Mensch selbst, das Individuum, das bildsam ist. Wenn der zu erziehende Mensch als auf Freiheit hin bezogen und

¹ vgl. zur Begriffsgeschichte: SCHWENK, B.: Bildsamkeit als pädagogischer Terminus. in: Pädagogische Blätter. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Ratingen bei Düsseldorf 1967, S. 180 ff

zu beziehender gedacht werden muß, ist er als bildsamer nicht Ansatzpunkt beliebiger Verfahren, nicht Anwendungsfeld von Techniken. Vielmehr würde WENIGER vermutlich sagen, daß derartige Vorstellungen selbst schon im Ansatz falsch sind, denn sie könnten ja so verstanden werden, als sei die Bildsamkeit zunächst einmal einfach "da", und dann müsse man schon sehen, was daraus zu machen sei. Dem ist aber keineswegs so. Vielmehr wird die Bildsamkeit überhaupt erst "gestiftet"¹, und zwar in der bildenden Begegnung: "Bildsamkeit ist ... nie an sich schon vorhanden, sondern sie zeigt sich nur dort, wo sie in der erzieherischen Begegnung auch erwartet und durch das pädagogische Handeln angesprochen und dadurch geweckt wird ... Bildsamkeit wird also erst im Anruf sichtbar und wirksam, stellt aber gleichzeitig eine Bedingung für diesen Anruf dar"². Damit kann sie auch nicht kausal interpretiert werden; sie ist ihrer Struktur nach zirkulär, gleichsam Ausdruck des praktischen Verhältnisses der in der bildenden Begegnung Stehenden.

Im übrigen dürfte es angesichts dieser von WENIGER nahegelegten Aufeinanderverwiesenheit von Bildsamkeit und Unterrichtsmethode, bildender Begegnung und Implikationstheorem, müßig sein, darauf aufmerksam zu machen, daß unsere oben in Anlehnung an BLANKERTZ getroffene Formulierung, von der Bildenden Begegnung aus gedacht würden alle vorherigen Methodenkonzeptionen und ihre je spezifischen "Verfahren" zu "sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen", nicht nur ungenau, sondern, gemessen an den Intentionen WENIGERS, falsch ist.

Im Vorgriff auf unsere Kritik an WENIGERS theoretische Begründung der bildenden Begegnung, und im Vorgriff auf unsere daraus resultierende veränderte Interpretation dieser "Grundvoraussetzung" jeglicher Methoden, muß an dieser Stelle deutlich werden, daß auch die von uns so apostrophierten "sonstigen Differenzen", denen man vielleicht durch diese Formulierung allzu leicht Kontingenz, und das heißt hier: technisch in Zucht nehmbarer Beliebigkeit anzunehmen geneigt sein mag, der bildenden Begegnung als einem im weitesten Sinne regulativen Prinzip unterstellt sein müssen:

¹ WENIGER, E.: Bildsamkeit ... a.a.O. S. 187

² FREYHOFF, U.: Bildsamkeit in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche ... a.a.O. S. 115, Herv. i. Orig.

Das Prinzip der bildenden Begegnung, so gefaßt, orientierte somit nicht, sondern setzte in die Lage, Orientierungen zu beurteilen.

Von der Interpretation der Bildsamkeit als Ausdruck des praktischen Verhältnisses der bildenden Begegnung her gedeutet, dürfte verständlich werden, inwiefern die Rede von "Voraussetzungen" höchst mißverständlich ist. Denn sie legt nahe, sie (die Voraussetzungen) gleichsam vor die bildende Begegnung zu setzen. Richtig ist aber, daß solche Voraussetzungen, etwa als "Anlagen" angesprochen, nur verstehbar sind aus der Beziehung zu der "vorhandenen Welt" ("Umwelt"), dem "Schicksal" und dem "erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens" ("was ... bereits als Bildung Besitz geworden ist")¹. "So umschließt die Bildsamkeit die Voraussetzungen, die der junge Mensch für die jeweilige von ihm zu bewältigende Bildungsaufgabe mitbringt"². Daß die Bildsamkeit als Ausdruck der bildenden Begegnung nur in Relation zur aufgegebenen Bildungsaufgabe verstanden werden kann, und nur in dieser praktischen Relation Bildsamkeit ist, macht zweierlei deutlich: Zunächst die Fehlerhaftigkeit der Rede von und der denkbaren Suche nach "einfachen" Bedingungen, Voraussetzungen usw. des Bildungsprozesses, die ja dadurch von dem konkreten Vollzug, in dem Voraussetzungen als solche ja erst aktualisiert werden, "abstrahieren"³, sozusagen Momente hypostasieren. Diese Fehlerquelle bezieht sich folglich auf das Verhältnis der wissenschaftlichen Theorien zur Praxis.

Ganz ähnlich strukturiert ist ein zweiter Problemkreis, der das Handeln in der Praxis betrifft. Ebenso wie es von Seiten der Theorie eine verdinglichende Sicht auf die Praxis geben kann, kann es in der Praxis eine Verdinglichung der Praxis geben. Diese wird - und hier schließt sich der Kreis zwischen WENIGERS Theorie der Bildsamkeit und seinen Methodenreflexionen - dadurch initiiert, daß die oben angegebene Grenze der Bildsamkeit, das konkrete Individuum in seiner Bezogenheit auf Freiheit, überschritten wird durch die Anwendung von Techniken, Erziehungsmitteln - wie immer man das nennen mag. Die Grenzüberschreitung durch Mittelanwendung bewirkt zweierlei:

¹ WENIGER, E.: Bildsamkeit ... a.a.O. S. 187 f

² ebd. Herv. v. uns vorg.

³ ebd. S. 187

Die Fungibilität des Individuums qua verfügbarer Ressource für die Anknüpfung von Mitteln, und damit die reale Abstraktion vom konkreten Zusammenhang der bildenden Begegnung, und die Fungibilität der Mittel qua verfügbarer Ressourcen für die Anknüpfung an Zwecke, die außerhalb der Mittel liegen, ihnen äußerlich sind, und damit die reale Abstraktion von der Bildsamkeit des Zöglings in ihrer Bezogenheit "auf die jeweilige von ihm zu bewältigende Bildungsaufgabe", die sich ja streng genommen im Prozeß der bildenden Begegnung erst herausbildet.

Plakativ formuliert: Mit Mittelanwendung ist Manipulation gesetzt.

Wenn nun für WENIGER die Erzieher und Lehrer "die Bildsamkeit im strengen Sinne erst im Umgang mit der Jugend stiften in gemeinsamer Bemühung um die Gehalte des Lebens", dann "wird freilich das Problem der Bildsamkeit der heutigen Jugend weniger wichtig gegenüber der Kernfrage nach dem freien Umgang der Erwachsenen (Lehrer - A.L.) mit dem Bildungserbe"¹. Für unser Problem heißt dies, der oben gestellten Frage nachzugehen, wie die pädagogisch verantwortbare Orientierung des Handelns im Sinne WENIGERS zu deuten sei.

C. Die Prämisse der WENIGERSchen Methodenreflexionen:

Die Hypostasierung der Vernünftigkeit.

Die Bildsamkeit wird in der bildenden Begegnung gestiftet, die Voraussetzung aller Methoden ist. Die bildende Begegnung ist selbst aber nicht voraussetzungslos, wie wir zu Beginn dieses Kapitels bemerkt haben. Die erste methodische Bedingung ist vielmehr diese, daß der Lehrer "sich selber in Form zu bringen" habe. Der Lehrer muß, wie WENIGER schreibt, "wahrhaftig" sein, und wir hatten diese Forderung im Hinblick auf WENIGERS Differenzierung von Theorien ersten Grades und Theorien zweiten Grades der Praxis (gen. subj.) so interpretiert, daß beide miteinander zur Deckung kommen müssen. Was folgt daraus für unser Problem der Handlungsorientierung?

¹ ebd S.198

1. Theorien ersten Grades und Theorien zweiten Grades.

Nun - abstrahieren wir einmal - mit BENNER¹ - von der nicht durchführbaren Vergleichung der "unausdrücklichen" Theorie ersten Grades mit den Theorien zweiten Grades, so ergeben sich vier Möglichkeiten ihres Verhältnisses zueinander (vgl. Tafel)

Möglichkeiten	Theorie 1. Grades	Theorie 2. Grades	Verhältnis
1	falsch	wahr	Diskrepanz/ Unwahrhaftigkeit
2	wahr	wahr	Konsistenz/ Wahrhaftigkeit
3	wahr	falsch	Diskrepanz/ Unwahrhaftigkeit
4	falsch	falsch	Konsistenz/ Wahrhaftigkeit

Nehmen wir zur Erläuterung ein Beispiel in Anlehnung an WENIGER:

Die Voreinstellung zu einem pädagogischen Akt, etwa das Abspielen einer Hymne im Musikunterricht, zeige sich als sozialisatorisch bedingter, vom Lehrer nicht mehr hintergehbbarer jeweils intuitiv erlebender Zugang zur Musik. Die Rechtfertigung dieses Tuns laute, Musik sei nur auf einem nicht-methodisierbaren, erlebenden Wege auch von den Schülern zu erfassen. Ein Kritiker, oder der sich selbst und sein Tun reflektierende Lehrer, hat nun gegenüber den vier Möglichkeiten des Verhältnisses von Theorien ersten Grades und Theorien zweiten Grades streng genommen überhaupt kein Einordnungskriterium; anders gesagt: Voreinstellung, Akt und Selbstverständnis (Rechtfertigung) dieses Beispiels können allen vier Möglichkeiten zugeordnet werden:

Zunächst (Möglichkeit 1) könnte gesagt werden, es sei zwar richtig, daß die infragestehende musikalische Form nur angemessen in einem "amethodischen" "erlebenden" Unterricht erfaßbar sei, aber die Voreinstellung des Lehrers sei pädagogisch nicht vertretbar, da sie eine unreflektierte Prolongierung sozialisatorischer Zwänge des Lehrers auf den Unterricht Vorschub leiste: Die Motive seines Handelns dürften nicht aus einer Verlängerung seiner bisherigen Er-

¹BENNER, D.: Hauptströmungen ... a.a.O. S.217

fahrungen entspringen, sondern müßten an der Instanz der bildenden Begegnung orientiert sein.

Andererseits könnte umgekehrt (Möglichkeit 3) die Handlungseinstellung des Lehrers als richtig interpretiert, dessen Rechtfertigung aber als falsch behauptet werden: Ein in der oben beschriebenen Weise motiviertes Handeln sei sicherlich eine ideale Voraussetzung dafür, daß "das Kind ... im Unterricht zunächst die Begegnung des Erziehers mit der geformten Welt nach (- erlebt) und ... durch den Erzieher, an dem es sich bildet, zu einem eigenen Verhältnis zur Sache (gelangt)"¹; aber es sei eben ein Irrtum zu glauben, ein solcher erlebender Unterricht, wie immer er auch daraufhin angelegt sei, "die geformte Welt ... unmittelbar wirken zu lassen"², habe keine Methode; das sei vielmehr eine typische Selbsttäuschung der "Erlebnispädagogen".

Schließlich kann für das Beispiel die Deckungsgleichheit von Theorien ersten Grades und Theorien zweiten Grades behauptet werden: Entweder man interpretiert beide als wahr, und das Handeln des Lehrers als wahrhaftig, und damit vertretbar, oder beide als falsch, und das Handeln des Lehrers als wahrhaftig, aber nicht vertretbar. Wer nämlich der Meinung ist, daß ein Musikunterricht, dem es um das unmittelbare Gerührtsein der Schüler geht, nur die subjektiven Effekte des Fetischcharakters der Musik noch verstärkt und der Regression des Hörens Vorschub leistet, wird wohl die Konsistenz des Handelns nicht bestreiten, aber darauf aufmerksam machen, daß die WENIGERSche Forderung für das Verhältnis von Theorien ersten Grades und Theorien zweiten Grades beides als möglich offen läßt: Konsistenz des Verantwortbaren wie Konsistenz des Unsinnns.

2. Theorie dritten Grades.

Die Rede von wahren und falschen Motiven und theoretischen Rechtfertigungen setzt also vor jener Identitätsforderung das voraus, wozu sie unternommen wurde: Die Angabe von Kriterien für "wahr" und "falsch". Die Ebene, auf der diese zu suchen sind, mußte indes

¹WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen: ... a.a.O. S. 300

²ebd.

bei den Vergleichsversuchen schon in Anspruch genommen werden; sie ist, in der Terminologie WENIGERS, die Theorie dritten Grades. Auf der Suche nach Orientierungen erzieherischen Handelns ist man somit an sie verwiesen. Nun hat D. BENNER aufgewiesen, daß die Bestimmung auch der Funktion dieses Theorietyps unter dem Primat des Befangenheitstheorems in eine Aporie sich verstrickt:

"Während in der Praxis die Praxis von rückwärts und vorwärts durch Theorie eingeklammert zu sein schien, ist hier in der Theorie, in der Theorie dritten Grades, die Theorie vorwärts und rückwärts von Praxis eingeklammert; und wie aus dem zweifachen Eingeklammertsein der Praxis keine Möglichkeit einer kritischen Beurteilung dieses Eingeklammertseins der Praxis und damit der Praxis selbst möglich wurde, so auch hier nicht: aus dem zweifachen Eingeklammertsein der Theorie durch die ihr vorgeordnete und ihr nachfolgende Praxis folgt nichts für eine kritische Beurteilung der Theorie. Die Theorie dritten Grades ist jeweils ebenso darauf angewiesen, daß die ihr vorausgehende Praxis in sich vernünftig ist, wie die Praxis darauf angewiesen ist, daß die ihr vorausgehende Theorie die Möglichkeit und Aufgaben der Erziehung "richtig" reflektiert hat".

BENNERS Diagnose, WENIGER sei bei seiner Bestimmung der Funktion der Theorie dritten Grades implizit auf die Vernünftigkeit der Praxis angewiesen, kann vor dem Hintergrund unserer Behandlung der WENIGERSchen historischen und systematischen Begründung der bildenden Begegnung noch verstärkt werden; denn offensichtlich lag WENIGER mit dem Theorem der bildenden Begegnung daran, die implizite Vernünftigkeit der Praxis zu erweisen, gleichsam im Gegenzug zu der von BENNER behandelten Explikation des Selbstverständnisses der geisteswissenschaftlichen Theorie. Halten wir einmal für einen Augenblick an dem für gelungen geglaubten Nachweis der historisch entfalteten vernünftigen Grundstruktur der Erziehung fest, so ergäben sich daraus, wenn wir recht sehen, zwei Möglichkeiten für die Stellung der Theorie zum Problem der Orientierung erzieherischen Handelns, die freilich beide in unterschiedlicher Weise über das Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik problematisierend hinausgehen:

¹BENNER, D.: Hauptströmungen ... a.a.O. S. 219

3. Erste (aporetische) Alternative: (bloß) "analytische" Theorie.

Entweder revidiert WENIGER im Gefolge des Vernunftnachweises seine These der "Ohnmacht der bloßen Praxis, die pädagogischen Aufgaben sach- und sinngemäß zu bewältigen", die ja als ein Entstehungs- und Rechtsgrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesprochen ist, neben der "Unzulänglichkeit der übrigen Wissenschaften"¹. Dies allerdings käme einer Selbstaufgabe gleich, denn welche Funktionen könnte eine Theorie noch beanspruchen, wenn "dieses Verhältnis von Theorie und Praxis in der Praxis" doch "in ihm selbst verständlich ist"², als nur noch diese einer "objektiven, bloß analytischen ... der Aufklärung des Sachverhaltes"?³ Erziehungspraxis wäre so nur theoretisches Objekt der Theorie, nicht aber Ort, aus dem sie - die Theorie - allererst entstanden ist⁴, Praxis wäre nicht mehr die Praxis, von der die Theorie überhaupt Theorie ist⁵, und für die sie es ist, in dem Sinne der WENIGERSchen Formulierung, "sie (die Theorie dritten Grades - A.L.) dient der Praxis und gilt nur soweit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker mit ihren Ergebnissen etwas anfangen kann"⁶.

4. Zweite (aporetische) Alternative: "Strukturalistische Rehabilitierung".

Oder- und dies ist die zweite Möglichkeit -

WENIGER kann deshalb an den beiden widersprüchlichen Thesen der nicht mehr vorhandenen Eigentransparenz und der Orientierungslosigkeit der Praxis einerseits und der postulierten notwendigen Befangenheit der Theorie dritten Grades an eben dieser Praxis andererseits festhalten,

¹ WENIGER, E.: Die Autonomie ... a.a.O. S. 16

² ders.: Theorie und Praxis ... a.a.O. S. 41

³ ebd. S. 41 f

⁴ vgl. WENIGER, E.: Die Autonomie ... a.a.O. S. 16

⁵ vgl. WENIGER, E.: Theorie und Praxis ... a.a.O. S. 42

⁶ ebd.

weil er mit einem doppelsinnigen Praxisbegriff operiert. Indiz für diese Vermutung eines je nach dem Kontext wechselnden Verstandes des Terminus "Praxis" ist die kontrapunktische Verwendung von Ausdrücken wie "bloße Praxis" gegenüber einer "wahren Praxis"¹. Diese Unterscheidung könnte zugleich gut in die die Geschichtlichkeit der Erziehungspraxis und Erziehungstheorie betonende Argumentationsstruktur WENIGERS eingestellt werden, denn sie ist ihrer Möglichkeit nach an bestimmte, von WENIGER aufgewiesene, geschichtlich entwickelte Umstände der erzieherischen und gesellschaftlichen Verhältnisse gebunden. Erinnern wir uns: Für primitive und auch traditionale Erziehungsgesellschaften hat WENIGER demonstriert, daß es für den Zusammenhang von erzieherischer und gesellschaftlicher Praxis einen intakten Kreislauf gibt. Dieser Kreislauf wird spätestens mit der Aufklärung gestört, und dadurch wird die Bedingung für die Möglichkeit der Ausbildung einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik geschaffen. Erziehungsziele wie Erziehungsverhältnisse und Erziehungsmaßnahmen werden problematisch. Die Organisation der Erziehung muß diesem Umstand bis in die "Methode" Rechnung tragen: die bildende Begegnung tritt in ihr Recht; sie ist die wahre Praxis. Von dieser aber ist, wie gesehen, die bloße Praxis zu unterscheiden. Zu ihr sind alle die Verhältnisse zu rechnen, die mit der Hypostasierung einzelner Momente des Erziehungsgeschehens jene Grundstruktur deformieren, also etwa die für die Schüler verbindlich gemachte Fragetechnik in dem Selbsttätigkeitskonzept GAUDIGS, der für den Lehrer verbindliche Fragekult des katechisierenden Unterrichts bei einigen Herbartianern usw. Und zur Seite der Theorie könnte festgehalten werden, daß sie solange falsch ist, wie sie eine solche im Hinblick auf verschiedene Aspekte vergegenständlichte Praxis begrifflicht bloß verdoppelt, als funktionale, methodische,

¹ vgl. WENIGER, E.: Die Autonomie ... a.a. O. S. 16; ders.: Theorie und Praxis ... a.a.O. S. 43

materiale Bildungstheorie, wahre Theorie mithin erst dann ist, wenn sie die wahre Praxis, wie sie sich historisch entwickelt hat, zur Darstellung bringt. Kleidet man diese Überlegungen in die saloppe Formel, die Praxis, wie sie "da" ist, weiche von sich selbst, wie sie "eigentlich" ist, ab, erhalten wir das Resultat, daß offenbar nach WENIGER zwischen einer "Oberfläche" des Erziehungsgeschehens und einer tieferen Ebene, auf der diese Oberfläche aufruht, differenziert werden muß. WENIGER könnte also behaupten, der Sinn der sinnhaft bestimmten oberflächlichen Praxis liege in deren "Basisstruktur". In der Tat geben die Wendungen der "Begegnung" als Urphänomen, als Grundvoraussetzung der Unterrichtsmethode (hier müßte so- dann gesagt werden: der Unterrichtsmethode im Sinne der reformpädagogischen Tradition) dieser Deutung einige Plausibilität. Dazu zwei Bemerkungen:

1. vor dem Hintergrund des WENIGERschen Dreischritts primitive - traditionale - moderne Erziehungsgesellschaften leuchtet unmittelbar ein, daß die behandelte Differenzierung für die beiden ersten Formen der Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft gar nicht gemacht werden kann. Solange das Wie und Was von Bildung und Erziehung selbstverständlich ist, also im strikten Sinne "sich von selbst versteht", können Abweichungen von der konkreten Sittlichkeit nur als Unbildsamkeit der Abweichenden begriffen werden, entweder als ihr "noch - nicht erzogen - sein" oder als ihr "nicht - erziehbar - sein". W. FISCHER hat so zum Beispiel für Platons Erziehungsstaat die Merkmale für die faktische Unbildsamkeit der Abweichenden benannt: Sie verstoßen nicht gegen den Gehalt des Lebenszusammenhangs, sie stehen vielmehr überhaupt nicht in ihm¹. Solange der Gehalt des Lebens gewiß ist, folgt aus diesem Wissen dieses Gehaltes immer schon das richtige Handeln. Diese Qualität verliert die Praxis nach WENIGER

¹vgl. FISCHER, W./LÖWISCH, D.J./RUHLOFF, J.: Arbeitsbuch Pädagogik III. Düsseldorf 1976, S. 66 f

in modernen Erziehungsgesellschaften, und ermöglicht daher die hier behandelte Differenzierung von wahrer und bloßer Praxis. Diese kann dann in der zeitlichen Dimension teleologisch etwa als "Utopie" und "Gegenwart", in der sozialen Dimension als "Aufklärer" und "Aufzuklärnde", oder - wie hier mit Blick auf WENIGER - in einer sachlichen Dimension als "Basis" und "Oberfläche" interpretiert werden.

2. Daran kann sich weiterhin die Hoffnung anknüpfen, daß, indem man das Problem der wahren Praxis - also das Problem der Normorientierung der bloßen Praxis - auf die Ebene der Grundstruktur, oder wie man modern sagen könnte: der "Tiefenstruktur" zurückverfolgt, zugleich das wie immer auch vorläufige, tentativ zu charakterisierende Orientierungsproblem zu lösen ist. Denn so wäre die Aufgabe einer Theorie darin erschöpft, mit Hilfe sogenannter "mündlicher" Verfahren den invarianten normativen Kern der Praxis zu identifizieren.

Wir werden nun diesen Gedankengang in zwei Hinsichten problematisieren. Zunächst müssen wir prüfen, ob die Rede von der Praxis im Sinne der wahren Praxis zurecht geschieht; sodann muß gefragt werden, ob es angemessen ist, den normativen Sinn des Bildungs- und Erziehungsprozesses mit dessen Tiefenstruktur zu identifizieren.

1. Es dürfte klar sein, daß die Rede von der Praxis als die dem faktischen Geschehen zugrundeliegende wahre Praxis nicht rechtens ist. Denn wenn mit diesem Begriff stets der konkrete Vollzug von motivierten Handlungen gemeint ist, wie dies bei WENIGER der Fall, so muß das dieser Praxis zugrundeliegende eben von ihr unterschieden sein, egal, ob man es nun als kognitive Strukturen thematisiert, als die in Interaktionsmuster gleichsam "eingeborenen universalen Ideen", als "anthropologisch tiefsitzende Regelsysteme" oder wie immer.

2. Aber dies wäre wohl nur eine terminologische Kritik, die auch nicht die vorrangige Fragestellung trifft. Wichtiger ist hier zu erwägen, ob durch die Analyse solcher Tiefenstrukturen ein positiver Beitrag zum Orientierungsproblem geleistet werden kann, als "Rekonstruktion" des normativen Gehaltes mit der Absicht, die "an sich" vorhandene Vernünftigkeit der Praxis, oder, wie WENIGER auch schreibt, die "eingehüllte Rationalität" zu erweisen. Ein solcher Versuch, sollte er gelingen, könnte dann gleichsam für eine "strukturalistische" Rehabilitierung des geisteswissenschaftlichen Unternehmens gelten, sich auf den (dann freilich modifizierten) "Zirkel von Leben - Verstehen - Leben"¹ zu gründen. Mit dem Zitieren der aktuellen Termini "Oberflächenstruktur" und "Tiefenstruktur", "Mäeutik" und "normative Basis" sind nun wesentliche Stichworte für die Richtungsangabe der vorgelegten Interpretation der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Bezug auf unser Problem geliefert. Denn verbindlich erscheint der Erfolg der - wie weit auch immer fortgeschrittenen - Rekonstruktionsversuche der dem Sprechen (CHOMSKY), dem gegenständlichen Handeln (PIAGET), den moralischen Urteilen (KOHLEBERG) zugrundeliegenden normativen Regelsysteme. Mittlerweile hat denn auch die gegenwärtige Erziehungswissenschaft, bedingt wohl vor allem durch ihre Orientierung an der kritischen Theorie des Jürgen HABERMAS nach deren "universalpragmatischer Wende", sich die "Perspektive einer strukturalistischen Methodologie"² angedeihen lassen. Nur schlagwortartig genannt sei ihr Einfluß auf "Theorien des Bildungsprozesses"³, Unterrichts-

¹ BENNER, D.: Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien F. Fischers für die Didaktik und Curriculumforschung. in: Pädagogische Rundschau, 29, 1975, S. 134

² OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. in: Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. hrsg. v. K. HURRELMANN, Reinbeck bei Hamburg 1976, S. 51

³ vgl. ebd

analyse¹, Erziehungstheorie², Schultheorie³, Unterrichtsmethodik⁴, Didaktik und Curriculumtheorie⁵ (auf die Sonderstellung des Strukturalismus der Strukturgitter, die sich der bildungstheoretischen Orientierung dieses Ansatzes verdankt, kommen wir im vierten Kapitel zurück.). Zudem kann die mancherorts gemachte Ankündigung, solche Wissenschaften der rationalen Nachkonstruktion böten die Chance einer Aufhebung der "von der "logic of science" geforderten Trennung von Subjekt und Objekt der Wissenschaft"⁶ zu Gunsten einer Kommunikation zwischen gleichberechtigten Subjekten einiger Aufmerksamkeit gewiß sei. Indes zeigt eine einfache Überlegung, daß für unser Problem der theoretischen Orientierung praktischen Handelns von Lehrern (und Schülern?) diese Ansätze nicht tragfähig sind. Denn *conditio sine qua non* für die Bestimmung solcher Tiefenstrukturen ist eine diesen entsprechende Oberflächenstruktur in ihrer intakten Gestalt und ihrem für gewiß angenommenen Gehalt⁷. Anders gesagt: Bevor man überhaupt die Identifizierung von "normativ" fungierenden, "tiefsitzenden" Regelsystemen vornehmen kann, muß

¹ KOKEMOHR, R./UHLE, R.: Themenkonstitution und reflexive Legitimation von Lehr-Lernprozessen. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 6, S. 857 ff

² vgl. MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München. 2. Aufl. 1974

³ LOHMANN, Ch./PROSE, F.: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975

⁴ vgl. GEISLER, H.: Modelle der Unterrichtsmethode. a.a.O.; ders.: Vorüberlegungen zu einer genetisch-strukturalen Theorie pädagogischer Kommunikation. in: LENZEN, D. (Hg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Kronberg/Ts. 1976, S. 205 ff

⁵ vgl. LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation ... a.a.O.; ders./MEYER, H. L.: Das didaktische Strukturgitter. Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. in: LENZEN, D. (Hg.): Curriculumentwicklung für die Kollegscheule. der obligatorische Lernbereich. Ffm 1975, S. 185 ff

⁶ APEL, K. O.: Noam Chomskys Sprachtheorie ... a.a.O. S. 291

⁷ HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? in: Sprachpragmatik und Philosophie, hrsg. v. K. O. APEL, Frankfurt 1976, S. 190

man das Wissen um die richtige Form der "Oberfläche" schon haben; also etwa: wer die Sprachkompetenz ermitteln will, muß davon ausgehen, daß wir alle immer schon richtig sprechen ("apriorisches Perfekt")¹, und so muß ja zum Beispiel auch typischerweise die Genesis der Chomskyschen Überlegungen verstanden werden, die - vor dem Hintergrund behaviouristischer Konzepte und in Konkurrenz zu ihnen, von dem für eben diese Konzepte "merkwürdigen" Sachverhalt der Fähigkeit eines jeden Sprechers ausgehen, unbegrenzt viele, nie gehörte und gleichwohl grammatisch korrekte Sätze zu äußern, und nicht umgekehrt davon auszugehen, dieser Sachverhalt auf der Oberfläche sei nicht gegeben. Diese Voraussetzungen gelten aber für die Problemstellung (nicht nur) der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht. WENIGER zeigt ja gerade auf, daß der Entstehungsgrund der Pädagogik die "radikale Skepsis" im Gefolge der Aufklärung ist, die nicht mehr sich selbstverständliche Erziehungspraxis, und genau hierin hat die Theorie ihren systematischen Bezugspunkt: Orientierungen und Anleitungen (nicht: Festlegungen) der in "Ohnmacht" befangenen Praxis zu geben zur "sach- und sinngemäßen (Bewältigung der) Pädagogischen Aufgaben"². Daß die Problemstellung pädagogischen Handelns von einer strukturalistischen Interpretation unterlaufen wird, soll an drei Merkmalen ihres forschungsmethodischen Vorgehens, ihrer theoretischen Folgeprobleme, und ihrer Subjekt-Objekt Variante in aller Kürze gezeigt werden.

1. Wir hatten gesagt, die Bedingung der Möglichkeit der Identifizierung von normativ fungierenden Regelsystemen sei eine intakte Oberfläche. Diese These muß dahingehend präzisiert werden, daß rekonstruktive Verfahren die je gegebene Selbstverständlichkeit inhaltskontingent auf das Muster, die "logische" Beziehung der Oberfläche beziehen. Die wichtigste forschungsstrategische "Dis-

¹ ebd., S. 175

² WENIGER, E.: Die Autonomie ... a.a.O. S. 16

ziplinierung"¹ lautet: Es ist von dem "Gehalt", den Inhalt von Sätzen, Operationen, Urteilen und so weiter zu abstrahieren², also von dem für pädagogische Theorie gerade virulenten Problem!

2. Dieses bricht als theoretisches Folgeproblem rekonstruktiver Verfahren, will man sie auf pädagogische Fragestellungen wenden, an der Stelle wieder auf, wo man meint, pädagogisches Handeln als einen Fall von "Performanzstrategien" abhandeln zu können, wie dies zum Beispiel bei OEVERMANN nahegelegt ist³. Denn die Frage des Wie des erzieherischen Handelns wird dadurch nicht einer Beantwortung näher geführt: welche "Strategien" im Rahmen stark (Schule) oder weniger stark (offene Sozialarbeit) institutionalisierter Lernprozesse zu wählen sind, ist nämlich nicht auf der Ebene dieser Strategien zu entscheiden, und auch nicht unter Rekurs auf die normativ fungierenden Regelsysteme, weil in diesem Fall die Rede von "Strategien" sinnlos würde. Daß letzteres auch gar nicht möglich ist, hat Jürgen HABERMAS mit aller wünschenswerten Deutlichkeit festgestellt: Mit Blick auf linguistische Rekonstruktionen schreibt er: "Die rationale Nachkonstruktion ... macht Regeln explizit, die der eingeborene Sprecher implizit beherrscht; aber sie bringt nicht eigentlich dem Subjekt unbewußte Voraussetzungen zum Bewußtsein ... Das wäre (vielmehr - A.L.) ein uneigentlicher Sprachgebrauch. Das Bewußtsein

¹ HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. 4. erw. Auflage. Mit einer Einleitung zur Neuausgabe Frankfurt 1971, S. 18

² vgl. z.B. KOHLBERG, L.: Eine Neuinterpretation des Zusammenhangs zwischen Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. in: DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 226, 246 und pessim; TURIEL, E.: Entwicklungsprozesse des moralischen Bewußtseins des Kindes. in: Entwicklung des Ichs. a.a.O. S. 119; DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G.: Zur Einführung. in: Entwicklung des Ichs. a.a.O. S. 28

³ OEVERMANN, K.: Programmatische Überlegungen ... a.a.O. S. 39

der Sprechenden verändert sich nämlich durch dieses linguistische Wissen nicht"¹.

3. "Uneigentlich" ist daher schließlich auch die Rede von der Subjekt - Subjekt - Relation, die angeblich für rekonstruktive Wissenschaften zu reklamieren sei. Die Identität von Forscher und Forschungssubjekten besteht nur bezüglich ihres gleichen Regelgebrauchs qua kompetenzfundiertem, nicht aber bezüglich der Beantwortung praktischer Fragen. Die Identität ist bloß abstrakt. Das Objekt - Subjekt des Forschungsprozesses ändert sich nicht, und darf sich auch, um den Preis einer mißlingenden Untersuchung, gar nicht ändern. Träte dieser Fall doch ein, wäre die Theorie falsch, nicht aber das Handeln des Objekt - Subjekts problematisch geworden! Von hier aus müßte die Frage gestellt werden, ob es sich bei der namentlichen Kennzeichnung rekonstruktiver Verfahren als "Mäeutik" nicht bloß um eine begriffsgeschichtliche Allegorisierung handelt. Zu prüfen wäre doch, welche anamnetischen Erfahrungen² denn die Probanden bei der von ihnen geforderten Beurteilung von systematisch variierenden Sätzen, moralischen Dilemmata, physikalischen Operationen usw. machen. Gerade an einem Vergleich sokratischer und strukturalistischer Mäeutik könnte der Wandel der Theorie - Praxis - Bezugs deutlich werden, dem sie unterworfen ist: Sie ist als Forschungsmethode heute nur noch dort möglich, wo sie bei Sokrates nur auch möglich war: In all den Gebieten, in denen Erkenntnis von Fragen des Lebensgehaltes, der Sittlichkeit nicht tangiert ist, also etwa in der Sprache, der Mathematik, usw. Während man bezüglich letzterem von einer ungebrochenen Tradition durchaus sprechen könnte,

¹ HABERMAS, J.: Der Universalanspruch der Hermeneutik in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.O. APEL ... Frankfurt 1971, S. 126 f

² vgl. COPEL, Fr.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Eingeleitet u. herausgegeben von H. SPRENGER, Heidelberg 1969; LANDMANN, M.: Elenktik und Mäeutik. Studien zur antiken Psychologie, Bonn 1950

ist diese für praktische, handlungsorientierende Probleme gerade nicht mehr gegeben. Denn Mäeutik sittlichen Bewußtseins setzt einen unproblematischen, als gewiß angenommenen "Gehalt" des Lebens schon voraus, muß mindestens dessen Wahrheitsgarantie annehmen. Hinzu kommt, das sei abschließend bemerkt, daß mit einer solchen strukturalistisch - methodologischen Blickwendung von der Praxis weg auf ihre Grundstrukturen sich unter Hand eine Substitution des Objekts der Theorie vollzieht, und zwar in genau der Hinsicht, die WENIGER zu Recht für unzureichend hält, wenn er von der objektiven bloß analytischen Funktion der Sachverhalts-Aufklärung spricht, die die pädagogische Theorie zwar auch habe, aber in dieser Funktion als Theorie "sozusagen für sich bestehen (könne)"¹. Sie abstrahiert damit also objektivistisch von jener Aufgabenstellung, die ihr mit dem Brüchigwerden der Praxis hinsichtlich der Orientierung erzieherischen Handelns zugekommen ist. Das naheliegende Gegenargument, die Gefahr des Objektivismus der Theorie könne dadurch gebannt werden, daß sie von der Bestimmung monologischen (sprach-, operations-, urteils-) Handelns umgestellt wird durch den Versuch der Fundierung in einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, trägt nicht weit. Denn was wäre die Aussicht auf die Möglichkeit der Identifizierung der Bedingungen reinen kommunikativen Handelns um den Preis einer radikalen Abstraktion von den praktischen Lebenszusammenhängen anderes als die Aussicht auf eine sehr traditionelle: mithin objektivistische Theorie?²

Insofern ist es Unsinn zu behaupten, mit dem sokratischen Erkenntnis- und Lernmodell von Elenktik und Anamnesis (= Mäeutik) sei erstmals ein instrumentalistisches Verhältnis von zu Lernendem

¹ WENIGER, E.: Theorie und Praxis ... a.a.O. S. 42

² vgl. z.B.: Theunissen, M.: Gesellschaft und Geschichte. Zur Kritik der kritischen Theorie. Berlin 1969, S. 23 ff; FEUERSTEIN, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas. München 1973, S. 78 ff, insbes. S. 92 f.;

(zu Erkennendem) und Lernprozeß (Erkenntnisprozeß) installiert. H. J. KAISER, der, ausgehend von dieser in dem Terminus "Aneignung" kristallisierten These, eine Kritik "technologischer" Interpretationen des Bezugs von Unterrichtsmethoden zu Zielen und Inhalten zu unternehmen beabsichtigt, zu denen er auch die WENIGERschen Methodenreflexionen rechnet, abstrahiert mit dieser Diagnose gerade von der qualitativen Differenz von "Aneignung" in Erziehungsgesellschaften, deren Praxis fraglos ist, und "Aneignung" in solchen, in denen nichts mehr selbstverständlich ist. Wir brauchen hier nur an das über primitive und traditionale Erziehungsgesellschaften und das über den Status des Implikationstheorems ihnen gegenüber Gesagte zu erinnern. Aber auch für die WENIGERsche Methodenkonzeption ist der Vorwurf der Technologie unangemessen.

KAISER schreibt: "Unter dem Aneignungsaspekt wird Methode immer technologisch verstanden. Diese Grenze kann bei WENIGER Methode gar nicht überschreiten, da sich der zuvor gegebene Sachverhalt aus einer Totalität legitimiert, die als das Ganze der geistig geschichtlichen Welt gefaßt wird. Diese Totalität, die sich als Bedeutung und Wirkungszusammenhang im Bildungsgefüge artikuliert, soll als eine heile Welt an den Reifenden herangebracht werden. Methode gewinnt so Transformationscharakter: Welt wird vom Lehrer mit Hilfe einer Methode zur Begegnung des Heranwachsenden mit dieser Welt geformt."¹ Wir wollen hier nicht in aller Breite die unseres Erachtens problematische Interpretation der Termini "Aneignung" und "Begegnung"² thematisieren, sondern nur auf den wesentlichen Punkt aufmerksam machen, daß, wie wir zu zeigen versuchten, die "Aneignung eines (vorgegebenen) Sachverhaltes"³, die "Begegnung ... mit der ... Welt und mit der Natur"⁴ im Lernprozeß nach WENIGER durch die regulative Instanz der bildenden Begegnung zwischen Erzieher und Zögling insofern bestimmt sind, als WENIGER die Entscheidung über die Frage, ob ein Sachverhalt als gegebener zu behandeln

¹ KAISER, H.J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen ... a.a.O.S.139, herv.i.Orig.;

² vgl. ebd. S.130

³ ebd.S.131, herv.i.Orig.

⁴ ebd.S.130, herv.i.Orig.

sei, ob er Gültigkeit beanspruchen dürfe, ob die heile Welt im Lernprozeß als heile sich erweise usw., ja eben gerade der wahren Praxis der bildenden Begegnung anheim stellt. Die von uns zitierten, hierzu einschlägigen Festlegungen WENIGERS, die Auswahl der Inhalte wie die der methodischen Verfahren vollzöge sich streng genommen erst in der bildenden Begegnung, respektive ergäben sich dort "wie von selbst", sprechen wohl eine deutliche Sprache. KAISERS Kritik ist sinnvoll folglich nur, wenn sie ebenso wie gegenüber dem Zusammenhang der sokratischen Mäeutik, auch hier von dem mit dem Terminus Bildende Begegnung gedachten normativen Moment, dem der schon an sich vernünftigen Praxis, abstrahiert. Erst, wenn von dieser Voraussetzung nicht mehr ausgegangen wird, kann das Problem des technologischen Denkens über Unterrichtsmethode entstehen. In der Tat ist dieses die Prämisse der KAISERSchen Kritik, die er als solche freilich nicht kenntlich macht.

Von hier aus gesehen - eingedenk einerseits des Aufweises der in sich widersprüchlichen wissenschaftstheoretischen Reflexionen WENIGERS über das Verhältnis von Theorien ersten zu den Theorien zweiten Grades, sowie deren Beziehung zur Theorie dritten Grades, und eingedenk andererseits der ebenfalls nicht durchführbaren, an "strukturalistischer Methodologie" orientierten Rehabilitierung der geisteswissenschaftlichen Theorie - stellt sich konsequenterweise die Frage, ob es nicht notwendig ist, die Bedingungen für die Möglichkeit der Bildenden Begegnung anzugeben:

Wenn die Bildende Begegnung allenfalls noch als ein (im weitesten Sinne) regulatives Prinzip verstanden werden kann, ist der Versuch ihrer Realisierung an empirisch kontingente (also von diesem Prinzip aus gesehen änderbare und gegebenenfalls zu ändernde) Umstände gebunden. An der Thematisierung dieses Zusammenhangs nun hat sich WENIGER gleichsam selbst gehindert, und daran erweist sich, was in der mißlingenden Rehabilitierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik schon angelegt war: Daß WENIGER seine Methodenreflexionen, die, das sei nochmals ausdrücklich betont, stets den Bezug zum Problem erzieherischen Handelns zu bewahren versuchen, nur auf der Basis der Hypostasierung der Vernünftigkeit der Praxis durch-

führen kann. Mit der Kritik des zum Prinzip erhobenen und des als solchem in die Praxis projizierten Theorems der "an sich" vorhandenen "eingehüllten Rationalität" wird nämlich zugleich die WENIGERsche These von der "pädagogischen Autonomie ... trotz institutioneller Unfreiheit des Erziehungswesens und der Erzieher"¹ problematisch und letztlich hinfällig. Beide Behauptungen, die der an sich vorhandenen Vernünftigkeit der Praxis und die der Autonomie stützen sich wechselseitig; fällt eine der beiden der Kritik anheim, ist auch die andere nicht mehr aufrechtzuerhalten. Konkret: Wenn die Rationalität der bildenden Begegnung nicht per se als garantiert behauptbar ist, sind auch die als "Macht und ... Zweckmäßigkeit"-fragen thematisierten "äußeren organisatorischen" Bedingungen² nicht mehr gehindert, ihrerseits Einfluß auf die Begegnung zwischen Erzieher und Zögling zu nehmen.

Für die Methodenreflexionen des geisteswissenschaftlichen Pädagogen Erich WENIGER scheint, was das Verhältnis von kritischem Urteilsvermögen und konstruktiver Potenz angeht, ähnliches zuzutreffen wie für den reformpädagogischen Theoretiker methodischer Bildungstheorie Hugo GAUDIG: Das argumentative Niveau gegenüber dem "Gegner" kann in dem eigenen Lösungsvorschlag nur unter Inkaufnahme von Restriktionen beibehalten werden, genauer: dieser hinkt jenem nicht unerheblich nach.

Die fast systematische Ausblendung der mit der Logik institutionalisierter/organisierter Lernprozesse gegebenen Probleme dürfte ein zu hoher Preis sein für die unseres Erachtens zwar richtig in Anschlag gebrachte, aber eben letztlich doch reduktionistisch vorgenommene Entfaltung des Problembezugs der Unterrichtsmethode zur Normativität erzieherischen Handelns.

Trotzdem: Das von WENIGER antizipierte Niveau einer - wie es in der "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" heißt - "Theorie des Handelns", wie sie insbesondere in der wechselseitigen

¹WENIGER, E.: Die Autonomie ... a.a.O. S. 16

²ebd.

Verwiesenheit des Implikationstheorems und des Bildsamkeitstheorems gemeint ist, in der Diskussion des Begriffs der "Voraussetzungen", wie in der impliziten Aufwendung der notwendigen Orientierung und Anleitung erzieherischen Handelns in "modernen Erziehungsgesellschaften" - das Niveau einer solchen Theorie ist nicht aufgebbar für eine angemessene Formulierung des Begriffs der Unterrichtsmethode.

KAPITEL III Zwischenergebnis und Folgerungen

Die bedingte Komplementarität der Methodentheorien von
H. GAUDIG und E. WENIGER und drei Fragen zum Begriff der
Unterrichtsmethode

Rekurrieren wir noch einmal auf das zuletzt angesprochene Verhältnis: Methode - Institutionalisierung des Lernens, so liegt hierin ein wichtiger Vergleichsaspekt zwischen den GAUDIGschen und den WENIGERschen Methodenreflexionen.

Eben die Annahmen über die in dem Lernprozeß interferierend fungierenden institutionellen Begebenheiten waren der Ausgangspunkt der GAUDIGschen Methodenreflexionen. Im Vergessen dieser Impulse, im selbstgenügsam Etikettieren des Selbsttätigkeitskonzeptes qua methodischer Bildungstheorie, dürfte ein nicht zu unterschätzendes Motiv für die in anderer Weise als bei GAUDIG vorgenommene reduktionistische Bestimmung des Methodenbegriffs in der geisteswissenschaftlichen Theorie des Erich WENIGER liegen. Deshalb möchten wir die These wagen, daß die GAUDIGsche und die WENIGERsche Problemstellung, ihre Lösungsvorschläge wie deren nicht reflektierte Nebenfolgen in gewisser Weise komplementär zueinander sich verhalten.

Daß wir bei der Behandlung beider Konzepte sowie deren Vergleichung uns orientiert haben an den Maximen WENIGERs: "die Frage nach dem Gegner, der konkreten Not, den theoretischen Voraussetzungen, übrigens auch der richtigen sprachlichen Formulierung, der Angemessenheit und Richtigkeit der Aussage über die Methode erlaubt (erst - A.L.) ... ein Urteil über Echtheit, Angemessenheit, Möglichkeit und konkrete Geltung der Methode. ..." - dieses sei hier betont, und auch, daß diese Maxime ebenso auf WENIGERs eigene Reflexionen bezogen wurde, was im Übrigen im Einklang stehen dürfte mit dem seine eigene Geschichtlichkeit nie verleugnenden Selbstverständ-

¹ WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 364

nis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Im folgenden möchten wir die oben behauptete Komplementarität zwischen der WENIGERSchen und GAUDIGSchen Methodentheorie in drei Punkten nachzeichnen (vgl. die Schemata auf den Seiten 116 ff).

A. Didaktisches versus

Instituethisches Dreieck¹

1. Für beide - WENIGER wie GAUDIG - liegt das Bezugsproblem der Methodenreflexion im Moment der Widerständigkeit der Jugend. Während aber der Reformpädagoge diese Widerständigkeit vom Innenbereich der Schule her begründet, nämlich unter Verweis auf den Modus institutionalisierten Lernens, und sie daher als "Störungsquelle" eines gelungenen Lernprozesses nur in den Blick nimmt, führt WENIGER die Tatsache der "aktiven und passiven Abwehr"² auf die Verfaßtheit der - modern gesprochen - "Lebenswelt" zurück, auf die zum Bewußtsein gelangte Geschichtlichkeit der modernen Erziehungsgesellschaft wie des Lernens in ihr, und die dadurch gegebene Verunmöglichung von ein für allemal Verbindlichkeit beanspruchenden Setzungen, seien es nun solche didaktischer oder methodischer Art. Entsprechend ist für GAUDIG die seine Überlegungen leitende Kategorie die eher deskriptiv gemeinte der "Reflexivität des Lernprozesses", bei WENIGER die eher (formal-) normativ gemeinte des Eigenrechts der Jugend gegenüber inhaltlichen Ansprüchen der geistigen Mächte.

Versucht man, die systematischen Zusammenhänge, die WENIGER und GAUDIG in ihren Argumentationen knüpfen, im Sinne von Gegenstandsbereichen einer je als vollständig behaupteten Unterrichtsmethodentheorie freizulegen, zeigt sich, daß beide von genau dem Kontext abstrahieren, den der jeweils andere der Unterrichtsmethode an die Seite stellt. Grob gesagt verbindet GAUDIG die Strukturen seines Methodenkonzeptes und alle Methodenkonzepte überhaupt mit der Struktur der Schule qua Institution / Organisation, welche WENIGER mit der These der Autonomie trotz institutioneller Unfreiheit aus seinem Denken verbannt, während umgekehrt dem Reformpädagogen Hugo GAUDIG - darin klassischer Theoretiker methodischer

¹BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1971, S. 27. Wir übernehmen von BERNFELD nur den Terminus, ohne die zweckrationalistische Deutung.

²WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte a.a.O. S. 10

Bildungstheorie - die Beziehung: Struktur der Methode qua bilden-der Begegnung zu den Bildungsinhalten - heute würde man sagen: "Themen"¹ - gar nicht in den Blick kommt. Will man diese wechselseitige Ausblendung in den Argumentationen nicht einfach trivialisieren, etwa dadurch, daß man sagt, der eine habe eben so, der andere eben anders gedacht, oder dadurch, daß man meint, die vor dem "Spiegelbild Erich Weniger" identifizierbare Leerstelle bei GAUDIG - und umgekehrt - sei kontingent, könne also auch durch andere "Gegenstandsbereiche" aufgefüllt werden, so scheint uns in diesem Vergleich als ein wesentliches Resultat angelegt, das methodische Denken, die Frage nach der methodischen Verantwortung, aus dem Bannkreis des "didaktischen Dreiecks" von Lehrer, "Sache" und Schüler zu transzendieren, in Ausrichtung auf das Dreieck von Themen, Methodenstrukturen, und Institutions-Organisationsstrukturen.

B. Unmittelbarkeit versus Vermitteltheit

2. Bezieht sich die erste Konsequenz aus dem Vergleich von GAUDIG und WENIGER mehr auf die theoretisch interessante Frage nach dem begrifflich einzuholenden Strukturzusammenhang, in dem Unterrichtsmethode eingestellt werden muß, so richtet sich die zweite Schlußfolgerung auf die Frage, ob im Hinblick auf den Unterrichtsvollzug Methoden eher als Fälle von naiver Einübung in Sachverhalte und Sozialbeziehungen verstanden werden müssen, oder als solche der reflektierten Auseinandersetzung. Thematisiert wird mit dieser Frage also die Stellung der am Lernprozeß Beteiligten zu eben diesem Lernprozeß. Nun könnte man auf den ersten Blick geneigt sein, die sachliche Alternative "Einübung versus Auseinandersetzung" auf die Kontrahenten GAUDIG versus WENIGER abzubilden. Indes würde eine solche Interpretation sich wohl maßgeblich auf das artikulierte Selbstverständnis nur einer Position, nämlich der Erich WENIGERs stützen, nicht aber auf die von uns beabsichtigte Klärung der begrifflichen Darstellung, der Struktur der Argumentationen der GAUDIGSchen wie der WENIGERschen Reflexionen. Zunächst ist jener Eindruck, sieht man auf die beiden Lösungsvorschläge

¹ vgl. KLAFKI, W.: Zum Verhältnis ... a.a.O. S. 83

und ihre Stützungen, natürlich verständlich: Der Arbeitsschul- und Selbsttätigkeitstheoretiker erhofft sich die Erledigung störender Einflüsse und das Gelingen "richtiger" Lernprozesse von der Selbststeuerung des Unterrichts durch die Schüler, gestützt durch den legitimatorisch gemeinten Hinweis auf das "Leben"; der geisteswissenschaftliche Pädagoge hingegen vertraut auf die - Auseinandersetzung durchaus in sich aufnehmende - Bildende Begegnung, gestützt durch den ebenfalls legitimatorisch gemeinten Hinweis auf die für die Schüler gedachte Notwendigkeit, "frei zu sein", Mensch zu werden. Analysiert man hingegen die den beiden Lösungsvorschlägen angesonnenen Funktionen, und die zu diesen in Relation stehenden erhofften Leistungen, stellte sich die plane Verteilung der Alternative auf GAUDIG und WENIGER als problematisch dar.

Für GAUDIG gilt: Mit dem Selbststeuerungskonzept und seiner Funktion, durch die "Methode in der Hand der Schüler" das Problem der Unterrichtsmethode zu begrenzen, ist die Hoffnung der Überwindung der Reflexivität unterrichtlichen Lernens verbunden. Für WENIGER: mit der bildenden Begegnung und ihrer Funktion der Begrenzung des ("sekundären") Methodenproblems durch die unmittelbare Wirkung des pädagogischen Bezugs ist die Hoffnung des Überflüssigmachens der Reflexivität verknüpft. In Bezug auf dieses Problem finden sich also beide Theoretiker offensichtlich in schönster Eintracht und Harmonie: Die Unmittelbarkeit des Aneignungsprozesses, das "unmittelbare, unvermittelte Verhältnis¹ zur Sache wie zu den Personen des Lernprozesses ist nicht nur höchste Form eines gelungenen Unterrichts, sondern zugleich das Erste aller theoretischen Reflexionen über den Begriff der Unterrichtsmethode. GAUDIG war diese Vorstellung, wie wir gesehen haben, mit dem Kriterium des "Lebens" gesetzt; WENIGER wurde sie durch die "bildende Begegnung" selbstverständlich. Sicherlich - WENIGER unterscheidet zwischen der unmittelbaren Wirkung der geformten Welt und dem mittelbaren Bezug zwischen Schüler, Lehrer und Welt. Aber auch diese mittelbare Stellung des Kindes zum zu Lernenden wird bezüglich des Ziels des Unterrichts gedeutet unter dem Primat, der Schüler müsse "allmählich

¹GAUDIG, H.: Didaktische Präludien

unvermittelt einen eigenen Zugang" zur Sache finden, und bezüglich des Unterrichtsprozesses unter der leitenden Vorstellung des Nacherlebens, das in dem Vertrauen auf die Wahrhaftigkeit des Lehrers gründet.¹

C. Technik versus

Erzieherisches Handeln

3. Dieses Denken im Begriff der Unmittelbarkeit zeitigt bei WENIGER wie bei GAUDIG fast identische Nebenfolgen. Denn was WENIGER an GAUDIG kritisiert, die Reduktion der Didaktik auf Methodik, trifft in gewisser Weise für ihn selbst zu. Mit der richtigen Methode als die Vernünftigkeit garantierende Bildende Begegnung ergeben sich Auswahlprobleme von Inhalten und Verfahren "wie von selbst".

Andererseits differieren beide Konzeptionen wiederum in den in ganz unterschiedlicher Weise problematischen impliziten argumentativen "Stützungen": Der "Fall GAUDIG" zeichnet sich durch eine Dogmatisierung der Techniken aus, der "Fall WENIGER" durch eine Hypostasierung der Normativität.

Beide Formulierungen sind der Sache nach doppelsinnig zu verstehen: Dogmatisierung der Techniken heißt einerseits, daß die Methoden qua das Konzept materialisierende Techniken als unhintergebar festgelegt werden, und andererseits, daß die so bestimmten Techniken den Unterricht dogmatisieren, wie wir zu Ende des Kapitel 1 gezeigt haben.

Hypostasierung der Normativität heißt einerseits, daß diese als an sich in der Praxis vorliegend behauptet wird, und andererseits, daß mit dieser Projektion die Irrelevanz von anderen Momenten des Erziehungsprozesses, vor allem institutioneller Art, zum Prinzip erhoben wird.

Entsprechend unterschiedlich, aber beide Male problematisch, sind die Stellungen zu der Frage nach der Orientierung des erzieherischen Handelns. Während GAUDIG augenscheinlich dazu tendiert, ihr mit dem Hinweis auf die Anwendung seiner Theorie auszuweichen, thematisiert

¹ WENIGER, E.: Didaktische Voraussetzungen ... a.a.O. S. 300 f

sie WENIGER zwar unter anderem in seinen Reflexionen über die Bildsamkeit des Zöglings, weist sie dann aber - in einer zirkulären Argumentation - der Bildenden Begrenzung als Lösungswort zu, weicht ihr also im Grunde ebenfalls mit dem Hinweis auf die dort vorhandene Vernünftigkeit aus. Die Frage dieses dritten Problemkomplexes, der sich aus dem Vergleich von GAUDIG und WENIGER ergibt, kann daher auch so formuliert werden:

Wie kann es gelingen, die Unterrichtsmethoden nicht als ein "Ensemble von Techniken"¹ zu denken und als solche "einzusetzen", sondern als pädagogisch verantwortbare Formen eines an der Freiheit des Zöglings orientierten erzieherischen Handelns einerseits, und eines Bildsamkeit ausdrückenden Handelns des Zöglings andererseits?

¹HEINCK, P.: Unterrichtsanalyse ... a.a.O.S.97

Dezugsproblem der Methodenreflexion	Modus institutionalisierten Lernens. Begründung des Moments der Wider- ständigkeit der Jugend vom Innenbereich der Schule her	Geschichtlichkeit des Lernens. Begründung des Moments der Widerständigkeit der Jugend vom Außenbereich der Schule her ("Lebenswelt")
Kategorie	Reflexivität des Lernprozesses	Eigenrecht der Jugend
Systematischer Zusammenhang	Struktur der Methode (qua Artikula- tionschema der Selbsttätigkeit) ↔ Struktur der Schule (qua Institution /Organisation)	Struktur der Methode (qua Bildende Begegnung) ↔ Struktur der Themen ("Bildungsinhalte")
Resultierendes Problem aus dem Vergleich GAUDIG- WENIGER	Didaktisches Dreieck von Lehrer-Schüler-"Sache" versus Instituetisches Dreieck von Thema, Methode und Institution/Organisation	

	GAUDIG	WENIGER
Lösungsvorschlag und argumentative Stützung	Selbststeuerung des Lernens "wie im Leben"	Bildende Begegnung im Hinblick auf Möglichkeit "frei zu sein"
Funktion des Vor- schlags	Begrenzung des Methodenpro- blems durch "Methode in der Hand der Schüler"	Begrenzung des "sekundären" Methodenproblems durch un- mittelbare Wirkung des pädagogischen Bezugs
erhoffte Leistung	Überwindung der Reflexivität	Überflüssigmachen der Re- flexivität
Resultierendes Problem aus dem Vergleich GAUDIG-WENIGER	"Unvermitteltheit" "Methoden" als Fälle naiver, "unmittelbarer" Einübung versus "Methoden" als Fälle reflektierender Auseinandersetzung "Vermittlung"	

	GAUDIG	WEINER
Nebenfolgen der Konzepte	Reduktion der Didaktik auf Methodik (qua methodische Bildungstheorie)	Reduktion der Didaktik auf Methodik (qua Theorem der Normativität der Bildenden Begegnung)
Probleme der Argumentationen	Dogmatisierung der Techniken i.S.gen.obj.: Die Techniken des Konzepts werden dogmatisiert i.S.gen.subj.: Die Techniken dogmatisieren den Unterricht	Hypostasierung der Normativität i.S.gen.obj.: Die Normativität liegt an sich in der Praxis vor i.S.gen.subj.: Die Normativität erhebt die Irrelevanz anderer Momente z. Prinzip
Konsequenzen f. d. Problem d. erzieherischen Handelns	Gilt als lösbar durch Anwendung von Theorie und Techniken	gilt als gelöst durch die regulative Funktion der Praxis der Bildenden Begegnung
Resultierendes Problem aus dem Vergleich GAUDIG-WEINER	Methoden als Techniken versus Methoden als pädagogisch verantwortbare Formen eines an der Freiheit des Zöglings orientierten erzieherischen Handelns...	

KAPITEL IV

Technisierung und Verständigung.

Aporien gegenwärtiger Ansätze zu einer Theorie der Unterrichtsmethode.

Unser Versuch, Erich WENIGERS Konzept der Bildenden Begegnung in einer handlungstheoretischen Perspektive zu interpretieren, wird den überraschen, der in Kenntnis der Literatur über Didaktik, Curriculumtheorie und Methodik der letzten Jahre die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik stets in die Ecke der "Methode-ist-immer-etwas-Zweites" - These gestellt, oder auf den Sockel des "Primats der Didaktik im engeren Sinne" gehoben findet. Ungewohnt dürfte diese Teilansicht der WENIGERschen Trias "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans", Theorem der "Bildenden Begegnung" und "geisteswissenschaftliche Theorie der Pädagogik" nicht allein deshalb sein, weil die Bildende Begegnung in der Regel kaum mehr der Erwähnung wert zu sein scheint - sie taucht, um dieses beispielweise vorwegzunehmen, auch in jüngeren Aufsätzen des bildungstheoretischen Didaktikers Wolfgang KLAFKI über Didaktik und Methodik nicht einmal auf im Zusammenhang der These, Unterrichtsmethoden seien Formen der Strukturierung von Lernprozessen -, sondern auch, weil auf den ersten Blick der Zusammenhang nicht verständlich scheint zwischen dem doch so aktuellen Streit um die Primatsthese und der von uns mit der Bildenden Begegnung pointierten Frage, ob Unterrichtsmethoden denn nun als Techniken zu thematisieren seien oder in den breiteren Rahmen des Problems der Orientierung und Anleitung erzieherischen Handelns eingeordnet werden müssen.

Wenn wir uns für einen Augenblick an die methodologischen Voraussetzungen erinnern, die im Falle des Erich WENIGER der These der Zweitrangigkeit von Methodenfragen gegenüber Ziel- und Inhaltsfragen Plausibilität gaben, so ist an erster Stelle die "hermeneutische" Selbstbegrenzung theoretischer Reflexionen gegenüber der Vorgängigkeit des Lehrgefüges zu nennen, mit all den Implikationen, die damit zugleich gedacht sind:

- etwa die These, daß ein Lehrplan dann "richtig" sei, wenn er die Lagerung der gesellschaftlichen Kräfte angemessen darstelle. was als Kriterium zu deklarieren doch nur nahegelegt sein kann durch die Überzeugung, die Lagerung der objektiven Mächte selbst sei irgendwie vernünftig;

- oder die lehrplantheoretische Versicherung, es könne eine "heile Welt" dem Unterrichteten entgegengebracht werden, die doch aus der Sicht der Theorie für die Seite des Unterrichts auf die vorgegebene, eingespielte Vernünftigkeit abheben muß.

Im Falle geglaubter vorgängiger Vernünftigkeit ist allerdings die These des Primats der Ziel- und Inhaltsentscheidungen zwingend. Und ebenso ist dann auch nahegelegt, von den Unterrichtsmethoden als Verfahren, Techniken, Mittel zu reden; denn was kann für den Lernprozeß gegenüber einer verbürgten Rationalität die "Ergeschlossenheit einer Wirklichkeit für einen Menschen" und "Ererschlossenensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit" anderes bedeuten als die Ansignung eben solcher Vorgegebenheiten, für die es allein Verfahren bereitzustellen gilt? Die These des Primats der Didaktik und die Reduktion erziehungstheoretischer Reflexionen auf die Frage nach der Methode, die dann zu Verfahren degradiert werden, hängen aufs engste zusammen. Greifen wir noch einmal auf die Diskussion des Implikationszusammenhangs im zweiten Kapitel zurück, so könnte sehr überspitzt formuliert werden, daß der Primat der Didaktik eine angemessene Theoretisierung für eine gesellschaftliche Vermittlung der Erziehung wäre, die Erich WENIGER für traditionale Erziehungsgesellschaften aufgezeigt hat - Gewißheit von Gehalten und Motiven bei Ausgliederung und Differenzierung von Techniken -, wenn sie für einen solchen Stand der "Methodisierung" der Erziehungsgesellschaften nicht überflüssig wäre! Und umgekehrt

müßte die Vertreter des Primats der Didaktik die offenbare oder vermeintliche Tatsache der Notwendigkeit der Formulierung eines solchen Satzes (und nicht erst der faktische Streit über seine Rechtmäßigkeit) darauf aufmerksam machen, daß sowohl gesellschaftliche Voraussetzungen wie die methodologischen Implikationen hermeneutischen wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses kaum die adäquaten Bedingungen für das Funktionieren der Primatsthese darstellen.

Im übrigen scheint, wenn wir recht sehen, für eben diese hermeneutische Selbstdeutung von Theorie eine ähnliche Aporie zuzutreffen wie für die zuletzt genannte Denkfigur - Genesis und Geltung beider (hier bezogen auf ihre gemeinsame Quelle der geisteswissenschaftlich bildungstheoretischen Didaktik) hängen zusammen: die Möglichkeit einer theoretischen Explikation des Selbstverständnisses der Pädagogik qua "hermeneutischer" dürfte Indiz dafür sein, daß in dieser Explikation gemachte Voraussetzungen gerade nicht mehr vorhanden sind; die geglaubte Notwendigkeit einer Hermeneutik als theoretischer Disziplin entsteht, wenn die "lebensweltliche" Hermeneutik versagt. Ist so die Praxis der radikalen Skepsis anheim gefallen, kann die notwendig gewordene Orientierungsfunktion der Theorie aber nicht wieder mit der Denkfigur des hermeneutischen Zirkels erfaßt werden.

Um solche Fragen hat sich die Diskussion in der Pädagogik maßgeblich beeinflussende Didaktik nach Erich WENIGER (im zeitlichen Sinne) zunächst kaum geschert. Umgekehrt schien man vielmehr jenen Hinweis WENIGERs einzulösen suchen, man könne "der lehrenden Übersicht halber" die verschiedenen vorfindbaren Methodenkonzepte sammeln und darstellen, auch um Reichtum und Vielfalt der didaktisch-methodischen Phantasie nicht dem Vergessen anheim fallen zu lassen. Einige der bekannteren Zusammenstellungen solcher Art sind Karl ODENBACHs "Studien zur Didaktik der Gegenwart"¹, Theo DIETRICHs "Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart"² und Georg

¹ODENBACH, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1961

²DIETRICH, Th.: (Hg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1969

GEISSLERs "Das Problem der Unterrichtsmethode in der reformpädagogischen Bewegung"¹.

Das Interesse an solchen mal mehr chronologisch geordneten, mal eher locker systematisierten Arbeiten über relativ praxisnahe Methodenkonzepte trat - scheinbar paradox - in dem Augenblick zurück, in dem ein mit diesen Modellen konkurrierendes das fast schon vergessene herbartische Programm der "kleinsten Schritte" in die Praxis umzusetzen zu können vorgab - der "programmierte Unterricht". Die Antwort von Seiten der Didaktik war zunächst wie angedeutet nicht eine auf der gleichen Ebene eines Modells, sondern die Kritik der Prämissen des programmierten Unterrichts und die (Selbst-)reflexion der Prämissen dieser Kritik. Mit dem programmierten Unterricht trat jenes Problem in aller Schärfe auf den Plan, das uns im ersten Teil dieses Kapitels beschäftigen wird. Ob erzieherisches Handeln nur ein funktionales Äquivalent zu anzuwendenden Lernprogrammen sei, ob Unterrichtsmethoden Techniken seien, Unterrichtspraxis durch Anwendung von Theorien steuerbar sei (sein dürfe), ob also eine Theorie der Unterrichtsmethode Steuerungstheorie sei.

Ausgangspunkt fast aller neueren Beiträge zu einer Theorie der Unterrichtsmethode ist Herwig BLANKERTZs Uminterpretation des Theorems der Interdependenz von Lernziel-, Lerninhalts- und Lernorganisationsentscheidungen der "Berliner Schule" zum sogenannten Implikationstheorem, wie er sie in "Theorien und Modelle der Didaktik" vorgelegt hat. Wir werden daher zunächst - noch vor der Behandlung der Frage: "Sind Methoden Techniken?" - auf BLANKERTZs Ausführungen zurückgreifen müssen, da allein von ihnen aus die zum Teil paradoxen Theoretisierungen in der Folgezeit verständlich werden.

Dabei werden wir nicht die BLANKERTZsche Version des Implikationszusammenhangs und seine "methodische Leitfrage" als Kriterium der im Anschluß daran analysierten Methodentheorien nehmen. Vielmehr geht es darum, jene Vorannahmen zu überprüfen, deren Verknüpfung

¹GEISLER, G.: Das Problem der Unterrichtsmethode ... a.a.O.

mit Reflexionen über Unterrichtsmethode wir identifiziert haben und durch die Dichotomien

- didaktisches versus instituetisches Dreieck,
- Unmittelbarkeit versus Vermittlung (Reflexivität),
- Technik versus erzieherisches Handeln,

möglicherweise sehr pointiert hervorzuheben suchten. Mit diesen Dichotomien ist nicht gemeint, Theoretisierungen über Unterrichtsmethode seien in der Vergangenheit wie in der aktuellen Diskussion stets der Trias 'didaktisches Dreieck, Unmittelbarkeit, Technik' verpflichtet (gewesen). Die Gegenüberstellungen von GAUDIG und WENIGER, die Darlegung von WENIGERs Aufhebung der formalen Bildungstheorie, GAUDIGs Kritik des Herbartianismus und die Nachzeichnung der Herbartrezeption der Herbartianer haben vielmehr gezeigt, daß verschiedene Methodentheoretiker je verschiedene Akzentuierungen der oben genannten Dichotomien vorgenommen haben. Die Akzentuierungen bezogen sich dabei sowohl auf die vorgebrachten Lösungsvorschläge des Problems der Unterrichtsmethode, als auch auf die diesen vorangehenden Argumentationen. Es scheint allerdings, daß in den kritischen Argumentationen gegenüber dem Gegner die Nähe zur zweiten Trias überwiegt, im Gegensatz zu den Lösungen und ihrer theoretischen Absicherungen, die doch - wie wir in den vorangehenden Kapiteln gezeigt haben - zu jener ersten Kombination tendieren. Die Ungleichheit, die statthat zwischen dem Niveau von Kritik und Konstruktion - für die hier zusätzlich illustrierend Bertold OTTOs sehr scharfe Kritik der Schule als Institution¹ einerseits und seine leitende Vorstellung des "Tischgesprächs" als Modell "richtiger" Methode andererseits genannt sei² - bündelt sich zumeist auf der Ebene der "Artikulation" des Unterrichts. Stets beziehen sich die aufgestuften Kritiken auf diesen Begriff; das kritisierte vorherige Modell wird degradiert zu "sonstigen Differenzen" - eine vom Standpunkt unserer Interpretation der Bildenden Begegnung freilich problematische Formulierung. Wenn nun die jeweils vorgebrachten Argumentationen, die das neue Konzept stützen und das alte stürzen sollen, nicht als zufällig behauptet werden, und wenn

¹ vgl. z.B.: OTTO, B.: Die Schulreform im 20. Jahrhundert. in: OTTO, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von K. KREITMAIR. Paderborn 1963, S. 24-44

² vgl. GEISSLER, G.: Das Problem der Unterrichtsmethode ... a.a.O. S. 12

andererseits gesehen wird, daß zum Teil das Niveau der Kritik dem der Konstruktion überlegen ist, so scheint nahegelegt, es als einen "Zwang der Sache" zu identifizieren, daß die dem je Kritisierten aufgewiesene Vermittlung seines Modells mit nicht systematisierten Bestimmungsstücken des Methodenbegriffes eben stets auf der Ebene der theoretischen Reflexion des Prozesses geistiger Aneignung angesetzt wird.

Wenn nun weiterhin einerseits das von uns so genannte Reflexivitätsargument von Hugo GAUDIG gegenüber dem Artikulationsschema der Herbartianer (und nicht nur ihm gegenüber) Triftigkeit beanspruchen kann, und andererseits gleiches für unsere Interpretation der Bildenden Begegnung Erich WENIGERS als "regulativem Prinzip" zutrifft, daß nämlich eine angemessene Behandlung des Prozesses geistiger Aneignung an die Frage nach der pädagogisch verantwortbaren Orientierung und Anleitung des diesen Prozeß mit-konstituierenden erzieherischen Handelns geknüpft werden muß, ist einerseits zu prüfen, wie jene Vermittlung in der Unterrichtspraxis sich vollzieht, und andererseits, wie diese - um nochmals auf Erich WENIGER zu rekurrieren - "handlungstheoretische" Perspektive näher bestimmt werden kann.

Wir werden in diesem Kapitel versuchen, die Frage nach dem erzieherischen Handeln ex negativo zu konkretisieren, indem wir jene Alternativen analysieren, die vermutlich oder de facto und mehr oder minder offen theoretisch mit dieser Perspektive konkurrieren. So werden wir auch, nach der Darlegung von BLANKERTZs Fassung der Methode, im ersten Teil, das dem Problem der Technik nachgeht, jene steuerungstheoretische Version der Unterrichtsmethode zu skizzieren suchen, auf die wir im ersten Kapitel verwiesen haben. Der zweite Teil dieses Kapitels beschäftigt sich sodann mit jenen Ansätzen zu einer Theorie der Unterrichtsmethode, die in der Regel in der aktuellen Diskussion als Alternative / notwendige Ergänzung / Fundament usw. jener technizistischen, zweckrationalistischen Konzeption angeboten werden.

A. H. BLANKERTZs Theorem der methodischen Leitfrage.

BLANKERTZs Darstellung und Analyse der Theorien und Modelle der Didaktik ist, wie er selbst schreibt, in der Perspektive der "Verpflichtung auf eine didactica magna"¹ geschrieben. Der Versuch einer Vermittlung der verschiedenen, für sich je mehr oder minder Allgemeingültigkeit beanspruchenden Modelle war dabei mit der Schwierigkeit verknüpft, die mit diesen Modellen gesetzten allgemeinen wissenschaftstheoretischen Positionen, projiziert auf den sogenannten "Positivismusstreit" einerseits nicht zu unter schlagen, und andererseits gegenüber den implizierten kontroversen Positionen nicht zu resignieren oder diese einfach an "die Wissenschaftstheoretiker" zu delegieren, sondern zu versuchen, auf der Ebene der Didaktik und Methodik selbst eine Brücke zu schlagen. Kernstück dieses Vermittlungsvorschlags ist die Interpretation des Implikationszusammenhangs im Sinne der "methodischen Leitfrage", in der bisweilen die konstruktive Wendung der "von HABERMAS seinerzeit geforderte(n) Dialektik von hermeneutischen und empirisch-analytischen Verfahren (erblickt)" wurde.²

BLANKERTZ geht aus von der ersten didaktischen Reflexionsstufe des lerntheoretischen (lehrtheoretischen) Didaktikmodelles der Berliner Schule, der sogenannten Strukturanalyse, der es um eine möglichst "unverstellte" Anschauung des Unterrichts geht.

Bekanntlich werden sechs solcher Momente der formalen Struktur eines jeglichen Unterrichts behauptet, die nach "Bedingungsfeldern" und "Entscheidungsfeldern" klassifiziert werden.

¹BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ... a.a.O.S.7

²LENZEN, O.: Didaktik und Kommunikation ... a.a.O.S. 59 f

Anthropogene Voraussetzungen	Intentionen	Sozio- kulturelle Voraussetzungen
	Thematik	
	Methodik	
	Medienwahl	

Die Terminologie der Entscheidungsfelder ist dabei, was BLANKERTZ nicht beachtet, durchaus verwirrend¹:

- mit "Intentionalität", "Intentionen" sind "Absichten" gemeint, die wie in den Lernzieltaxonomien von KRATHWOHL, BLOOM und anderen² in eine kognitive, emotionale und pragmatische Dimension zu unterteilen seien.
- zwischen "Thematik" und "Thema", "Inhalt", "Gegenstand" und "Sache" wird nicht differenziert.

Folgt man aus Gründen der Sprachregelung dem Vorschlag von KLAFKI³, so würde der folgende Satz von W. SCHULZ:

"sicher dürfte es sein, daß ein Thema erst in Verbindung mit mindestens einer Absicht ein eindeutiges Unterrichtsziel darstellt: "Der Staudamm von Assuan" wird anders unterrichtet,

¹ vgl. KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O.S.83

² vgl. BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ... a.a.O.S.101 f

³ KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O.S.90

je nachdem seine technischen Probleme, seine Bedeutung für Ägyptens Wirtschaft oder als Gegenstand östlicher und westlicher Entwicklungshilfe zur Debatte steht: Der Assuan-Staudamm "an sich" ist wohl schwerlich als Unterrichtsinhalt denkbar",

in KLAFFKIs Version lauten:

"Sicher dürfte es sein, daß ein Inhalt erst in Verbindung mit mindestens einer Absicht (einem Ziel, einer pädagogischen Intention) ein eindeutiges Unterrichtsthema darstellt. ... Der Assuan-Staudamm "an sich" ist wohl schwer als Unterrichtsthema denkbar."

KLAFFKI schreibt:

"Mit "Inhalten" (nicht: "Bildungsinhalt") bzw. "Gegenständen" sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich aber in einem Prüfstadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein "Inhalt" oder "Gegenstand" (diese Begriffe werden hier auch weiterhin synonym verwendet) unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird es "zum Thema". ... "Inhalte" bzw. "Gegenstände" sind dieser Terminologie entsprechend immer nur "möglicherweise pädagogisch relevant", sind "nur" potentielle Unterrichtsthemen. Das bedeutet: im Begriff "Thema" wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhaltsentscheidungsebene (bei HEIMANN/OTTO und SCHULZ: Intentionalitäts- und Thematikentscheidungsebene - A.L.) zum Ausdruck gebracht. Damit entspricht der so verstandene Begriff Thema dem Terminus Bildungsinhalt in der Sprache der früheren geisteswissenschaftlich bzw. bildungstheoretischen Didaktik."¹

Das dritte Entscheidungsfeld, die Methode, wird in der lehrtheoretischen Didaktik mit "Verfahrensweisen" identifiziert³. Die bekannte Klassifikation reicht von

1. ganzheitlich analytischen, elementhaft synthetischen Verfahren usw. über
2. die Artikulationsschemata

¹ SCHULZ, W.: Unterricht-Analyse und Planung. in: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund, 5. Aufl. 1970, S. 28

² KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O. S. 83

³ SCHULZ, W.: Unterricht ... a.a.O. S. 31

3. Sozialformen und
4. Aktionsformen bis zu den
5. Urteilsformen.

Über die Interdependenz der Entscheidungsebenen untereinander und ihre Beziehungen zu den anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen heißt es: Das Beschreibungsmodell

"behandelt die Zielfragen (Intentionalität plus Thematik), anders als die Didaktik im engeren Sinne, zusammen mit den Wegfragen (Methodik und Medienwahl) und läßt das Angewiesensein der Ziele auf geeignete Mittel, umgekehrt die Abhängigkeit der Wahl zweckmäßiger Verfahren von den jeweils gesteckten Zielen klar hervortreten. Die Gültigkeit der unterrichtlichen Entscheidungen wird durch deren anthropologische und kulturtheoretische Voraussetzungen bestimmt, und diese Voraussetzungen wieder werden von dem Unterrichtsprozeß beeinflußt."¹

Als Beispiel für "spannungsreiche Wechselwirkung" etwa des "Strukturmoments Intentionalität" zu den anthropogenen Voraussetzungen nennt SCHULZ: "Singübung - Klasse im Stimmbruch"².

BLANKERTZ nimmt sich der These der Interdependenz an und versucht sie in mehreren Schritten zu präzisieren.

1. Zunächst stimmt er ihr über die Formulierung "nicht hintergebarbarer Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen" zu, in Anlehnung an die oben wiedergegebene Bestimmung von Wolfgang SCHULZ, und fährt fort: "Damit (mit dem Implikationszusammenhang - A.L.) ist zweierlei gemeint, nämlich einmal, daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vor-entscheidungen enthält, auch wenn sie diese nicht sichtbar macht, und zum anderen, daß inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können"³. Am Beispiel des Inhalts "Tuberkulose" sucht BLANKERTZ nun diese Wechselseitigkeit zu illustrieren, indem er verschiedene denkbare inten-

¹ ebd.S.25

² ebd.S.28

³ BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ...a.a.O.S.93

dierte Perspektiven, Hinsichten, "in-Bezug-worauf-Aspekte" benennt, durch die der Inhalt thematisiert wird:

- "Tuberkulose" als Inhalt könne Unterrichtsthema werden, indem man nach den gesellschaftlichen Zuständen frage, die die Entstehung und Verbreitung der Krankheit (etwa als Seuche) ermöglichen;
- der gleiche Inhalt, die gleiche Sache, sei aber auch konkretisierbar in Bezug auf die Überlegung, was es denn für einen einzelnen Menschen bedeute, wenn er von einer solchen Krankheit oder von einer Krankheit überhaupt befallen werde;
- andererseits sei auch eine "hygienische" Akzentuierung des Inhaltes Tuberkulose möglich. Thema wären hier "Ansteckungsmöglichkeiten, (die) daraus zu folgendernden Schutzmaßnahmen des einzelnen gegen Infektion sowie (die) ersten Anzeichen der Krankheit, die das rechtzeitige Aufsuchen des Arztes bewirken sollen"¹.

Ein solches Thema hätte in einer Gesundheitslehre seinen Platz.

2. BLANKERTZ fragt sodann, "unter Verwendung welcher Kriterien die Entscheidung zwischen (solchen - A.L.) sich ergebenden Möglichkeiten zu fällen ist"², und seine Antwort lautet, diese Kriterien seien in der "Methode" des im Planungsprozeß ~~g~~itzierten Unterrichts zu suchen, genauer: in der "methodischen Leitfrage". Es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, diesen Terminus "methodische Leitfrage" präzise zu bestimmen. Einmal, weil, wie BLANKERTZ meint, mit ihm eine Vermittlung von bildungstheoretischen und lerntheoretischen (lehrtheoretischen) Didaktikmodellen möglich sei, aber auch aus dem einfachen Grund, daß noch Jahre nach diesem Vermittlungsvorschlag die Verwirrung um diesen Terminus eher sich steigert als abnimmt; daher werden wir uns sehr eng an den Text von BLANKERTZ halten. Denn was

¹ ebd.S.98

² ebd.S.99

der "methodischen Leitfrage" alles angesonnen wird, was sie "eigentlich" sei, oder was "bloß" darunter man zu verstehen habe, ist schwerlich auf einen Nenner zu bringen, nicht nur zwischen den Kontrahenten, etwa paradigmatisch: Wolfgang KLAFKI und Peter MENCK, sondern auch bei einzelnen Autoren.

So kann man in Peter MENCKs "Anmerkungen zum Begriff der Didaktik" auf allein zwei Seiten folgende Bestimmungen des fraglichen Terminus finden: Die methodische Leitfrage sei die "Methode"¹; sie konstituiere den Unterrichtsgegenstand; "diese Methode (im Sinne der methodischen Leitfrage - A.L.) (sei) das insgesamt der Zielvorstellungen, die die am Unterricht Beteiligten ... (verfolgten)²; sie sei die "pädagogische Intentionalität"³; sie stilisiere Gegenstände zu Themen⁴; sie wird definiert als "Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens"⁵; und an anderer Stelle heißt es, sie sei das "Ensemble von Techniken"⁶.

Wolfgang KLAFKI wiederum sieht in der methodischen Leitfrage eine thematische Leitfrage: Sie akzentuiere Inhalte unter bestimmten Zielvorstellungen und konstituiere dadurch Themen⁷, sei folglich ein "Beitrag zur genaueren Bestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Intentionalität und Inhaltlichkeit"⁸, das in der "früheren geisteswissenschaftlichen bzw. bildungstheoretischen Didaktik mit dem Terminus "Bildungsinhalt" belegt worden sei⁹.

¹ MENCK, P.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik ... a.a.O.S.793

² MENCK, P.: Anmerkungen ... a.a.O.S.793 f

³ ebd.S.794

⁴ ebd.

⁵ ebd.

⁶ MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und Didaktische Konstruktion a.a.O. S.48

⁷ KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik ... a.a.O.S.84

⁸ ebd.

⁹ ebd.S.83

Für BLANKERTZ selbst, um hier nur eine seiner Bestimmungen vorwegzunehmen, ist die Leitfrage, die, wie MENCK meint, "Methode", die "Repräsentanz der methodischen Strukturierung des Unterrichts"¹. Sie bezieht sich also allererst auf die planerische Antizipation des Unterrichts, und nicht, wie bei MENCK nahegelegt, auf den Vollzug des Unterrichts. Solche Einebnungen - hier die zwischen Planung und praktischem Umgang - sind wohl erstes Charakteristikum der angesprochenen Diskussion, mit dem Ergebnis mehr oder minder großer Ratlosigkeit, was denn in der Kontroverse der jeweils andere wohl gemeint haben könnte².

3. Wir hatten gesagt, daß BLANKERTZ die Frage nach dem Entscheidungskriterium für die Wahl einer bestimmten thematischen Akzentuierung des Inhalts Tuberkulose mit dem Hinweis auf die methodische Leitfrage beantwortet. Diese Erwägung resultiere, so meint er, zwingend aus der richtigen Beschränkung der bildungstheoretischen Didaktik durch die lerntheoretische im Sinne der Interdependenz-These, die die Annahme der bildungstheoretischen Didaktik, "die (di-daktische - A.L.) Analyse (müsse) bis zur definitiven Entscheidung über das Unterrichtsziel (bei BLANKERTZ synonym verwendet mit "Thema" im Sinne KLAFKIs³ - A.L.) geführt werden, bevor die methodischen Überlegungen zu beginnen (hätten)"⁴ eben als "nicht voll haltbar" erwiesen habe⁴.

Hinsichtlich der Angemessenheit der hier implizierten Interpretation der bildungstheoretischen Didaktik wären dazu vor dem Hintergrund unserer Analyse der Bildenden Begegnung bei Erich WENIGER einige Einschränkungen angebracht. Wir wollen an dieser Stelle darauf verzichten, weil, wie sich zeigen wird, die BLANKERTZschen Ausführungen zur methodischen Leitfrage in eine Richtung weisen, die den von uns angedeuteten Konsequenzen, die aus

¹ BLANKERTZ, H.: Zur methodischen Leitfrage a.a.O.S.3; Herv.v. uns vorgenommen.

² vgl. KLAFKI, W.: Von der "Bildungstheoretischen Didaktik" zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff? a.a.O.S.4

³ vgl. dazu: BLANKERTZ, H.: Zur methodischen Leitfrage a.a.O.S.3

⁴ BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle a.a.O.S.99

dem Theorem der Bildenden Begegnung zu ziehen wären, in gewisser Weise nahekomen. Zur Definition der methodischen Leitfrage schreibt BLANKERTZ: "Die methodische Strukturierung des Unterrichts hat immer, ungeachtet aller sonstigen Differenzen der Verfahrensweise, die individuell subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozio-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinig¹. Diese Verknüpfung leiste die methodische Leitfrage.

Es ist unbedingt notwendig, sich an dieser Stelle klar zu machen, daß die methodische Leitfrage mit der thematischen Akzentuierung des Inhaltes, etwa der oben angegebenen hygienischen, zunächst nichts zu tun hat. Die methodische Leitfrage ist nicht, wie KLAFFKI meint, und zum Teil auch H. J. KAISER², eine "thematische" Leitfrage. Diese thematische Konstitution muß vielmehr bereits angeleitet sein, bevor die methodische Leitfrage ansetzen kann. Zur Verdeutlichung: was hier Thema genannt ist, ist in dem oben gerade gegebenen Zitat BLANKERTZs als "objektiver Sachanspruch" angesprochen. Die Leitfrage folgt auch nicht aus dem Thema, "denn das Ziel beschreibt den Unterrichtsgegenstand in seiner intendierten Inhaltlichkeit, bringt damit keine auf das Subjekt zu beziehenden Gesichtspunkte hervor, sondern fordert sie für ihre unterrichtliche Realisierung"³.

Was heißt hier: "auf das Subjekt zu beziehende Gesichtspunkte", und was: "unterrichtliche Realisierung"? Sind die "auf das Subjekt zu beziehenden Gesichtspunkte" gegeben in der "Unterstellung der Lehr- und Lernbarkeit von akkumulierter gesellschaftlicher Erfahrung durch heranwachsende Glieder der Gesellschaft in Feldern sozialer Interaktion", wie MENCK meint⁴? Sicherlich - ohne die Annahme, daß das zu Lehrende lehrbar, und das zu Lernende lernbar sei, wäre Unterricht nicht einmal als pure Informationsvermittlung denkbar! Aber auf einer so formalen Ebene

¹ ebd.

² vgl. KAISER, H.J.: Implikationen des Implikationszusammenhangs. a.a.O.S.111

³ BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle a.a.O.S.100

⁴ MENCK, P.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik a.a.O.S.794

ist schwerlich ein Kriterium für die Wahl zwischen verschiedenen thematischen Akzentuierungen anzusetzen; und gerade darum geht es BLANKERTZ ja. Die methodische Leitfrage perspektiviert also keine Inhalte zu Themen, und fragt auch nicht nach der Lehr- bzw. Lernbarkeit, sondern setzt beides voraus. Wonach fragt die Leitfrage dann? Nehmen wir wiederum die hygienische Variante, so ergibt sich als Leitfrage nach BLANKERTZ: "Wie schütze ich mich vor Infektionen?", und er erläutert: "Keine hygienische Maßnahme ist gegenständlich bestimmbar, wenn nicht als Differenzierung (dieser - A.L.) unter der vorausgesetzten subjektiven Bindung an die Gesundheit gestellten Frage"¹. Hier wird deutlich, daß es nicht der propositionale Gehalt ("das Sich-Schützen-vor-Infektionen") der Frage ist - denn dieser ist ja bereits im Thema expliziert -, der sie zu einer Leitfrage macht, sondern die in der Frage implizierte Unterstellung der subjektiven Bindung des Einzelnen an seine Gesundheit. Die Frage "wie schütze ich mich vor Infektionen?" kann nur gestellt werden, wenn angenommen wird, es sei sinnvoll, ein Interesse an seiner eigenen Gesundheit zu haben.

Einerseits, so könnte man in einem sehr vagen, keinen Anspruch auf begriffliche Strenge erhebenden Sinne sagen, erschließt die Leitfrage gleichsam den Bildungssinn von gewußten oder noch anzueignenden Wissenbeständen (Maßregeln, Kenntnissen, Aussagen etc.), die hygienisch thematisiert sind. Aber andererseits - und wichtiger noch - richtet sich die Leitfrage an "Voraussetzungen" der Schüler, deren Voraussetzungscharakter freilich erst im Hinblick auf jenen "Wertungsgrundsatz": "Interesse an der eigenen Gesundheit" hervorgehoben wird.

Beide - die Voraussetzungen wie das "Wofür", das "Woraufhin" der Voraussetzungen - müssen, so BLANKERTZ, als vorhanden unterstellt werden:

"Wem noch nicht oder nicht mehr an Gesundheit gelegen ist, könnte wohl allerlei Einzelheiten über hygienisches Verhalten nahegelegt werden, aber es muß ihn langweilen und

¹BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle ... a.a.O.S.100

er wird nichts differenzieren, nicht seine Wertungsgrundsätze und nicht seine Urteilskraft, das heißt der Unterrichtsprozeß wird ihn überhaupt nicht in den Reflexionsprozeß einstellen können".

Ein solcher Unterricht, in dem der Lernende nur über Hygiene unterrichtet werde, nicht aber in der Differenzierung der Problemstellung sich selbst differenziere - in seinen "Wertungsgrundsätzen" und seiner "Urteilskraft" -, sei "pädagogisch nicht legitimierbar"².

Dieser hier angesprochene Differenzierungsprozeß, in dem nach Möglichkeit die Aneignung des "Sinns der Hygiene" und die Reflexion eines Selbstverhältnisses des Schülers gelingen, ist für BLANKERTZ jener Prozeß geistiger Aneignung, dessen theoretischer Stellvertreter der Begriff der Artikulation des Unterrichts seit HERBART ist. Und insofern trägt die methodische Leitfrage ihren Titel als methodische zu Recht.

Nur nebenbei sei bemerkt, daß BLANKERTZ mit dieser Verknüpfung von subjektiver Vermitteltheit des Themas und Entwicklung eines Selbstverhältnisses das sehr formale Reflexivitätsargument von GAUDIG, das wir in der Frage:Methode als unmittelbarer Mechanismus oder reflexive Struktur zu pointieren suchten, über jenes Argument hinaus zu spezifizieren sucht. Welches Verhältnis dann das erzieherische Handeln, bei BLANKERTZ noch stets mit dem Terminus Methode bedeckt, zur Initiierung jenes erziehenden Unterrichts einnimmt, spricht er freilich nicht an.

BLANKERTZ versucht, wenn unsere Überlegungen richtig sind, mithin mit dem Begriff der methodischen Leitfrage nichts anderes als die Einführung des HERBARTschen Theorems des erziehenden Unterrichts in das Begriffsgefüge der gegenwärtigen Didaktik. Hinzu kommt eine nach dem zuletzt Gesagten kaum mehr überraschende Parallele zwischen der Denkfigur der methodischen Leitfrage und der Denkfigur der Bildsamkeit des Zöglings, wie wir sie im zweiten Kapitel an den Überlegungen Erich WENIGERS expliziert haben.

¹ BLANKERTZ, H.: Zur methodischen Leitfrage a.a.O.S.4

² ebd.S.3

Bevor wir abschließend auf einige solcher Gemeinsamkeiten eingehen, nebst einigen kritischen Anmerkungen zum Vorschlage von BLANKERTZ, muß auf eine unseres Erachtens höchst mißverständliche Bestimmung der Funktion der methodischen Leitfrage aufmerksam gemacht werden, die wir bisher in der eng am Text argumentierenden Darstellung selbst mitvollzogen haben, und die vermutlich den Grund abgibt für die KLAFFKISCHE "thematische" Interpretation der Leitfrage.

Wir haben oben BLANKERTZs Überlegungen aus den Theorien und Modellen der Didaktik referiert, die Antwort auf die Frage, unter Verwendung welcher Kriterien die Entscheidung zwischen den sich ergebenden Möglichkeiten (medizinischen, hygienischen, politischen, literarisch-biographischen usw. "Thematisierungen" - A.L.) zu fällen ist, sei in der methodischen Leitfrage zu finden.

So ist diese Bestimmung jedoch falsch. Denn die Leitfrage setzt ja erst nach dem "Umriß" des Themas an und bezieht sich darauf, und kann daher zwischen den verschiedenen Möglichkeiten der Akzentuierung des Inhalts im Hinblick auf politische, medizinische, literarische usw. Intentionen nicht als Entscheidungskriterium gelten; am Beispiel: Die Frage "wie schütze ich mich vor Infektionen?", genauer: die mit dieser Frage den Schülern unterstellte "subjektive Bindung an die Gesundheit" orientiert das Handeln des Lehrers in einem Gesundheitslehreunterricht auf diesen Wertungsgrundsatz in sinnfälliger Weise, kaum in einem Unterricht, der auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit der Entstehung der Krankheit als Seuche thematisch gerichtet ist! BLANKERTZ selbst bestätigt indirekt im Übrigen - allerdings in dem nicht veröffentlichten Manuskript "Zur methodischen Leitfrage" - die Kritik an jener Bestimmung.¹

¹ vgl. BLANKERTZ, H.: Zur methodischen Leitfrage a.a.O.S.3

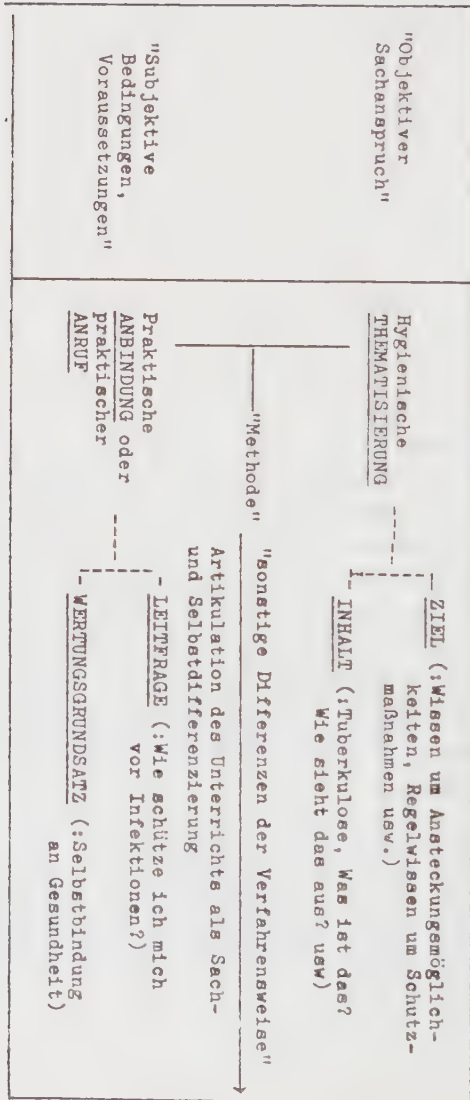
Wir versuchen, den bisher besprochenen Zusammenhang grob zu schematisieren (vgl. Schema auf der folgenden Seite).

Die Frage nach der Parallelität zwischen methodischer Leitfrage und Bildsamkeit soll nun in Bezug auf einen beiden Denkfiguren gemeinsamen Begriff genauer bezeichnet werden, nämlich den der Voraussetzungen. Eine Antwort zu geben im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Antizipation von Voraussetzungen und Unterrichtsvollzug, und Aktualisierung der Voraussetzungen im Vollzug sind wir, das sei vorweggenommen, nicht in der Lage.

BLANKERTZ schreibt, ein Unterricht, der jener Voraussetzung der Sach- und Selbstdifferenzierung entbehre, sei pädagogisch nicht legitimierbar, sozusagen bloße Stoffhuberei, Informationsvermittlung, und mitnichten erzieherisch. Voraussetzung für einen pädagogisch vertretbaren Unterricht ist weiterhin, wie er meint, das Vorhandensein oder die Unterstellbarkeit von Wertungsgrundsätzen. Wer, um dieses nochmals zu illustrieren, an Gesundheit nicht interessiert ist, dem geht - mit Verlaub - die thematische Akzentuierung "Hygiene" zum einen Ohr herein und zum anderen hinaus. Was kann in diesem Zusammenhang mit 'Voraussetzung' gemeint sein?

BLANKERTZ selbst erörtert diese Frage nicht.

1. Nun - naheliegen könnte zu sagen, die Voraussetzungen seien "empirisch" "da", vorhanden. Erinnern wir uns aber an WENIGERS Theorem der Bildsamkeit, so leuchtet ein, daß die Voraussetzungen "empirisch" nicht sein können, da sie ja erst im praktischen Umgang, in dem selbst noch die Bildsamkeit "gestiftet" wird, als Voraussetzungen "eingebracht" werden. Die Rede von "empirisch" machte sich folglich einer schiefen Begrifflichkeit schuldig.
2. Könnte man sodann nicht sagen, sie seien, wenn nicht empirisch, so doch im praktischen Umgang als vorhanden anzusetzen? Obwohl der Bezug des Voraussetzungenbegriffs auf die Praxis, auf den Vollzug von motivierten Handlungen zutreffend ist, so zeigt doch der Rückblick auf WENIGERS Nachweis der Stiftung der Bild-



samkeit und ihre Voraussetzungen in der Bildenden Begegnung, daß auch hier von 'Vorhandensein' nicht einfach geredet werden kann.

3. Ein Überblick über die Diskussion der 'Pädagogik als Sozialwissenschaft' könnte nun weiterhin auf die von Jürgen HABERMAS publik gemachte Denkfigur der "kontrafaktischen Unterstellung" hinweisen. Ohne Zweifel liegt die Nähe zwischen diesem Topos und dem mit der geisteswissenschaftlichen Rede vom "Anruf", "Stiftung" usw. Gemeinten auf der Hand. "Kontrafaktisch" ist nach HABERMAS die mit jedem sprachlichen Handeln antizipierte "ideale Sprechsituation", indem in ihm gleichzeitig jeweils die vier "Geltungsansprüche" der Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit erhoben werden. Kontrafaktisch ist die Erhebung dieser Geltungsansprüche deshalb, weil sie entweder nicht eingelöst zu werden brauchen (man glaubt dem anderen), oder - wichtiger - nicht eingelöst werden können, weil der Übergang von der alltäglichen Kommunikation in jene Sprechsituation, in der Ansprüche thematisiert werden könnten (Diskurs) durch die ideologisch induzierte Verzerrung der Kommunikationsstruktur selbst verunmöglicht wird¹. Im einzelnen darf dieses alles als bekannt vorausgesetzt sein. Wichtig ist nur, daß für unseren Zusammenhang die Schwäche dieser Konstruktion genau in dem liegt, was als ihre Stärke behauptet wird: in dem apriorisch gedeuteten Charakter der Unterstellungen: Wir müssen ("transzendente Nötigung") "immer schon" ("apriorischer Perfekt") diese vier "universalen Ansprüche" der "Rede" erheben². Aber dürfte man sich die erzieherisch wichtigen kontrafaktischen Voraussetzungen in diesem Sinne, und suchte man entsprechend nach dem "Ort", an dem sie sich "erweisen" könnten, so fände man sich vor die Schwierigkeit gestellt, Erziehungssituationen nach dem Muster der "transzendentalen Metainstitution"³ diskursiven Sprechens oder auch

¹ vgl. dazu: HABERMAS, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. a.a.O.; ders.: Was heißt Universalpragmatik? a.a.O.

² vgl. HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? a.a.O. S. 175

³ APEL, K.-O.: Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. in: APEL, K.-O.: (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976 S. 104 ff

kommunikativen Handelns deuten zu müssen (wir kommen darauf zurück).

Wie genauer bestimmbar ist, was mit der im praktischen Umgang vollzogenen "Stiftung" gemeint sein kann, muß hier offen bleiben.

Ein mit dem zuletzt Gesagten eng zusammenhängendes Problem, auf das BLANKERTZ nicht nur nicht eingeht, sondern in bedenklicher Weise verharmlost, liegt in seiner Formulierung von "den sonstigen Differenzen der Verfahrensweise". Sie legt - überspitzt formuliert - nahe, abgesehen von jener "Spitze methodischer Erwägungen" (der Ebene der Artikulation) das erzieherische Handeln im Sinne kontingenten Mitteleinsatzes zu verstehen. Aber die Frage, wie das erzieherische Handeln beschaffen sein müsse, oder vorsichtiger: wie es nicht aussehen darf, wenn es den Namen erzieherisch zu Recht verdienen soll, kann gegenüber dem Problem erziehenden Unterrichts nicht beliebig sein, wie wir anlässlich der Behandlung der Bildenden Begegnung versuchen zu zeigen.

Die Thematisierungen der 'Methoden als Techniken' werden wir im folgenden aufnehmen, wobei sich zeigen wird, daß die BLANKERTZsche Aussparung der Frage, ob nicht das Denken im didaktischen Dreieck, dem er offensichtlich verpflichtet ist, überstiegen werden muß zu dem von uns so titulierten institutischen Dreieck, nicht der Figur der methodischen Leitfrage inhärent ist, diese vielmehr sehr wohl - mit welchen Konsequenzen, wird zu prüfen sein - die Beziehung zwischen Thema, Methode und Institution aufzunehmen in der Lage ist.

B. Technik, Steuerung, Technisierung.

1. Die erste Ebene des Technikproblems: Unterrichtsmethoden als Techniken

- a) Peter MENCKs Trias des Methodenbegriffs: Methoden als "Ensemble von Techniken", Methode als "Intentionalität" und Methode als "Konstitution von Unterricht".

In BLANKERTZs Ausführungen zur methodischen Leitfrage ist eine Konsequenz angelegt, deren Bedeutung für die gegenwärtige Didaktik

und curriculumtheoretische Diskussion kaum überschätzt werden kann. Denn mit der "methodischen" Anbindung der Ziel-Inhaltproblematik an die als Kriterium gedachte gelungene Selbstreflexion des Schülers ist die Frage der Legitimation wie der Legitimität didaktisch curricularer Vorentwürfe und ihrer Intentionalität dem handelnden Umgang zwischen Lehrern und Schülern überantwortet. Daher tritt neben die Frage nach den Prinzipien der Orientierung des Lernprozesses gleichberechtigt und gleich wichtig die Frage nach den Prinzipien der "Form" des erzieherischen Handelns. Unsere zum Ende des letzten Abschnittes geübte Vorsicht gegenüber der Rede von "sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen" hat ihren systematischen Bezugspunkt schon innerhalb der Argumentationsstruktur BLANKERTZs.

Diese "sonstigen Differenzen der Verfahrenweisen" kehren bei Peter MENCK unter dem Titel "Techniken" wieder, bestätigen so erst einmal zumindest dem Namen nach unsere Bedenken gegenüber BLANKERTZ. MENCKs Reflexionen über den Methodenbegriff sind von dem Interesse geleitet, einem "instrumentellen Mißverständnis (des Methodenbegriffs - A.L.) aus dem Wege zu gehen."¹ Ein solches Mißverständnis liege dann vor, wenn man meine, "die Methode (sei) ein Instrument, mit dessen Hilfe vorgegebene und vorweg begründete Ziele ... durchzusetzen sind."² Demgegenüber habe BLANKERTZ gezeigt, daß es einen methodischen Zusammenhang gebe zwischen objektivem Sachanspruch und individuell subjektiven Voraussetzungen; dieser Zusammenhang sei die "Methode des Unterrichts".

MENCK versucht, die Struktur der methodischen Leitfrage zunächst durch eine Analogie zu erläutern.

"Den Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gibt es bekanntlich nicht an sich, das erkennende und forschende Subjekt konstituiert ihn vielmehr erst als solchen, indem es sich einer je bestimmten Methode der Erkenntnis bedient. Man kann also in diesem Sinne von der gegenstandskonstitutiven Funktion der Erkenntnismethode sprechen."³

¹ MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, a.a.O. S. 47

² ebd. S. 46 f

³ ebd. S. 47

Gleiches gelte nun auch für die Methode des Unterrichts. Als Beleg führt MENCK die Argumentation von H. J. KAISER an, auf die wir bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit hingewiesen haben. KAISER schreibt in "Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe":

"Wenn Lernen ein Prozeß ist, wenn ferner Denken prozessual zu fassen ist, dann gibt es keine Inhalte im Sinne eines aggregathaften, von der Methode des Inhaltsgewinns losgelösten Seins. Inhalte sind immer nur als gerade gedachte Inhalte möglich, das heißt, der Weg des Lernens und der Vermittlung, der Prozeß des Denkens strukturiert eben diese Inhalte. Ein Nachdenken über Inhalte ist nicht möglich ohne ein NACH-DENKEN des Weges ihrer Konstituierung. Inhalte können daher immer nur unter heuristischem Aspekt betrachtet werden, sofern sie als von der Methode ihres Gewinns losgelöst angesehen werden"¹.

MENCK versucht diesen engen Zusammenhang an einem Beispiel deutlich zu machen, auf das auch wir uns beziehen wollen, weil in einer im folgenden dann angedeuteten Änderung dieses Beispiels eine merkwürdige Doppelsinnigkeit des MENCKschen Methodenbegriffs zutage tritt.

"Einer Doppelstunde im Deutschunterricht einer 12. Klasse liegt ein Textauszug aus Montesquieus "Esprit des Lois" zugrunde, in dem in ironischer Form die Praxis der Sklaverei in Nordamerika angeprangert wird. Die Aufgabe für die Stunde wird mit "Textverständnis" umschrieben. Die Planung des Lehrers sieht - wie sich aus einer seiner Äußerungen ergibt - etwa folgende drei Teile vor: "Wir haben den ersten Schritt getan. Wir müssen den Text erst mal fixieren nach dem Eindruck, den er auf die Gruppe, die ihn gelesen hat, macht. Das ist der erste Schritt. ... Der zweite Schritt ist der, daß wir nun von einem wichtigen Gesichtspunkt aus den Text entschlüsseln. Ich meine, ich verrate kein Geheimnis, wenn dieser wichtige Gesichtspunkt wohl doch der der Ironie ist, die diesem Text zugrundeliegt. Und der dritte wäre dann: Was bietet uns dieser Text an Aufklärung für unser eigenes Bewußtsein"².

Das sodann bei MENCK folgende Unterrichtsprotokoll gibt im großen und ganzen einen Dialog zwischen Lehrer und einem Schüler wieder, in dem einerseits der Lehrer versucht, eine "unkorrekte" Interpretation einer Textstelle durch einen Schüler von eben diesem

¹ KAISER, H.J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe a.a.O.S. 141 f

² MENCK, P.: Unterrichtsanalyse ... a.a.O.S. 43

durch genauere Textanalyse richtigstellen zu lassen, und in dem andererseits dieser einzelne Schüler wiederum auf seiner Interpretation beharrt, mit dem Ergebnis des Abbruchs der "Sequenz" durch den Lehrer.

MENCK meint, dieser Unterricht, den er für nicht gelungen hält, weil offensichtlich Lehrer und Schüler "an einander vorbeireden"¹, habe die Methode: "Textverständnis"².

Sein "Thema" sei der Text von Montesquieu ; die "Thematik im allgemeinen" sei "identisch mit dem von Paul HEIMANN ebenso bezeichneten Entscheidungsfeld"³.

Die "Verhaltensformen, Fertigkeiten, Kenntnisse, z. B. der Einsatz von Medien", also die Handlungen und Äußerungen (Urteile, Fragen usw.) von Lehrern und Schülern definiert er als "Techniken"⁴. Die "Unterrichtsmethode" "Textverständnis" "(akzentuiert und strukturiert) die Thematik, die sozusagen Anlaß für unterrichtliche Bemühungen ist, und (leistet) die Integration und Anwendung von Techniken"⁵.

Wir wollen nun von dieser "Definition"⁶ zunächst abstrahieren, und versuchen, den von MENCK pointierten Zusammenhang zwischen "Methode", "Technik" und "Thema" in einer fiktiven Variation jenes protokollierten Unterrichtsverlaufs noch deutlicher zu machen.

Angenommen, der Unterricht hätte nach jener oben von uns wiedergegebenen Thematisierung des Inhalts des Textes von Montesquieu . (in der Terminologie von KLAFFKI) durch den Lehrer den Verlauf gehabt, daß ein oder mehrere Schüler dem Ansinnen, "von einem wichtigen Gesichtspunkte aus den Text (zu) entschlüsseln", nicht ge-

¹ ebd.S.46

² ebd.S.48

³ ebd.

⁴ ebd.

⁵ ebd.

⁶ vgl. ebd.S.47

folgt wären, sondern vielmehr - in Kenntnis dieses wichtigen Gesichtspunktes - versucht hätten, ihren bereits erworbenen Wissenszusammenhang über "Sklaverei in Nordamerika" in den Unterricht einzubringen, wobei für diesen Fall ganz unterschiedliche Akzentuierungen, Thematisierungen dieses Inhaltes denkbar wären:

- etwa: welchen Adressatenkreis ein Text mit einem solchen doch recht komplizierten Stilmittel (Ironie) denn wohl voraussetze? und was damit habe bezweckt sein können?
 - oder: ob es nicht angebracht wäre, die Hinsicht, in der dieser Inhalt thematisiert werden solle ("was hat uns dieser Text an Aufklärung für unser eigenes Bewußtsein heute noch zu bieten?"), an einem aktuellen Beispiel (!) zu behandeln, etwa anhand literarischer Behandlung des Gastarbeiterproblems; denn seien schließlich nicht die türkischen Gastarbeiter in Kreuzberg die bundesrepublikanischen Sklaven des Herrn Montesquieu?
- usw.

Ließe sich der Lehrer auf eine solche Diskussion ein, erwäge er zusammen mit den Schülern Gründe, Argumente für seinen Vorschlag und den der Schüler, der Unterricht hätte, so müssen wir mit MENCK annehmen, eine andere "Methode" als "Textverständnis", unabhängig davon, daß der daran anschließende Unterricht, egal ob das Konzept des Lehrers "durchkommt" oder eines der beiden von den Schülern vorgeschlagenen Themen, dann wieder im MENCKschen Sinne die "Methode" "Textverständnis" haben könnte.

Wir ziehen daraus folgende Konsequenz:

1. Welche Methode ein Unterricht hat, ist stets nur ex post interpretierbar (von Schülern, Lehrern, Beobachtern). Insofern muß es nicht so sein, daß die Aufgabe für die Stunde, die mit "Textverständnis" vom Lehrer umschrieben wird, mit der Unterrichtsmethode (von MENCK eben als Textverständnis identifiziert) stets zur Deckung gebracht wird im Verlaufe des Unterrichts.

Es ist zwar trivial, daß der Unterrichtsverlauf nicht immer einhält, was der Lehrer sich vorgenommen hat, aber es macht deutlich, daß

2. MENCK nicht nur gegenüber dem "herkömmlichen Sprachgebrauch" von "Methoden"¹ seinen Begriff davon gewechselt hat², sondern

3. auch gegenüber dem mit der "methodischen Leitfrage" bei BLANKERTZ Gemeinten - die MENCK im übrigen mit seinem Begriff von Methode identifiziert -, denn diese war bei BLANKERTZ als "Repräsentanz der methodischen Strukturierung" gedacht, hatte also einen Stellenwert in der planenden Antizipation des Unterrichts, während MENCK "Methode" dem Vollzug des Unterrichts sozusagen imputiert. Und während,

4. die Leitfrage auch gleichsam ins Leere gehen kann - im Beispiel von MENCK etwa eine fehlende oder nicht einmal stiftbare "subjektive Bindung an Humanität" ("was gehen mich Neger oder Türken an?") - hat nach MENCK jeder Unterricht 'immer schon' Methode, die sich in der "Struktur unterrichtlicher Inhalte" und in "unterrichtlichen Techniken ausdrückt"³.

Das ist die eine Seite der MENCKschen Methodentheorie: Unterrichtsmethode hat konstitutive Funktion; sie ist im Nachhinein (ex post) erschließbar.

Daneben gibt es bei ihm einen anderen Argumentationsstrang, der in der Darstellung eng mit dem bisher dargelegten verflochten ist, der aber aus analytischen Gründen hiervon abgehoben werden muß.

Denn MENCK schreibt: "Die "Unterrichtsmethode" ist das pädagogische Kriterium, das "Thematik" und "Techniken" unter konkreten Bedingungen zu vermitteln hat"⁴; etwas weiter: "Um nach einer anderen Seite hin den Zusammenhang mit der didaktischen Tradition zu beleuchten: der Begriff "Unterrichtsmethode" wird hier nahezu synonym mit Paul HEIMANNS Intention" gebraucht: "Intention ...

¹ vgl. ebd. S. 97

² vgl. MENCK, P.: Ansätze zur Erforschung von Unterrichtsmethode in der BRD. in: MENCK, P.: THOMA, G. (Hg.): Unterrichtsmethode ... a.a.O. S. 161 f

³ MENCK, P.: Unterrichtsanalyse ... a.a.O. S. 74, Herv.v. uns vorg.

⁴ ebd. S. 48; Herv.v. uns vorg.

im Sinne von Zwecksetzung und Sinngebung unterrichtlicher Akte,"¹ und schließlich, nach der Benennung der HEIMANNschen "Intention" als "Intentionalität": "als Chiffre für die leitende Intentionalität werden gewisse allgemeine Prinzipien benutzt, "formale Gesichtspunkte" wie Mündigkeit oder Emanzipation. BLANKERTZ bezeichnet deswegen das allen technischen und thematischen Arrangements vorausgesetzte Moment der Sinngebung unterrichtlicher Akte als "edukative Intentionalität"; wir sprechen, um den Konstitutiven Zusammenhang mit technischen und thematischen Auslegungen festzuhalten, von Unterrichtsmethode"².

Auch der methodischen Leitfrage ist von BLANKERTZ, wie wir gesehen haben, der Charakter eines Kriteriums angesonnen worden. Sie bezieht sich als solches auf das Problem, ob jene subjektiven Voraussetzungen (die subjektiven Bindungen an Werte) als vorhanden angenommen werden dürfen, damit die Möglichkeit eines erziehenden Unterrichts überhaupt gegeben ist. Dieses bei BLANKERTZ (allerdings) inhaltlich an die Themen gebundene Kriterium setzt deren Legitimität voraus und muß die Form des auf die Differenzierung der Wertungsgrundsätze hin orientierten erzieherischen Handelns als pädagogisch verantwortbar annehmen, um einen gelingenden Unterricht denkbar zu machen.

MENCK hingegen verbindet mit dem Kriteriencharakter der Unterrichtsmethode generelle Zielvorstellungen wie Emanzipation und Mündigkeit. Damit denkt er - ähnlich wie BLANKERTZ - auch dieses haben wir angedeutet, das Problem der Anleitung erzieherischen Handelns, das ja, wie reduziert auch immer, der Nerv der "herkömmlichen" Methodenkonzeptionen war, mit den Mitteln bildungstheoretischer Begrifflichkeit; kann deshalb behaupten, daß die "Strukturgitter", die ja bekanntlich die kritische, kriterienorientierte

¹ ebd.S.49 f; Zitat im Zitat:HEIMANN,P.:Didaktik als Theorie und Lehre,in:Allgemeine Didaktik,Fachdidaktik,Fachwissenschaft. Hrsg.v. D.C.KOCHAN,Darmstadt 1970,S.125

² MENCK?P.:Unterrichtsanalyse ... a.a.O.S.50;Zitat im Zitat: BLANKERTZ,H.:Theorien und Modelle ... a.a.O.S.41

Explication des Bildungsbegriffs der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie unternehmen, den methodischen Gesichtspunkt stets schon enthalten¹, und kann schließlich die das Problem erzieherischen Handelns implizierenden Lehrmethoden als ein Ensemble von Techniken ansprechen. Die Formulierung "Ensemble von Techniken" deckt dabei die "sonstigen Differenzen der Verfahrensweise" bei BLANKERTZ ab:

- "Wir sprechen von "Lehrmethoden" und bezeichnen damit ein Ensemble von unterrichtsmethodischen Techniken, das charakterisiert ist durch
- eine gewisse Stabilität,
 - eine gewisse Integration,
 - einen intentional inhaltlichen Bezug"².

Diese ganz auf die forschungspraktischen Erfordernisse und methodologischen Restriktionen der klassischen, empirisch-analytisch gedeuteten Unterrichtsforschung abgestellte Definition der "Lehrmethoden" dürfte keinen Zweifel daran lassen, daß die Rede von den Unterrichtsmethoden als Techniken bei MENCK kein lapsus linguae ist, und er handelt sich damit genau jenes Problem wieder ein, zu dessen Überwindung der begriffliche Aufwand doch betrieben wurde. Zur Lösung dieses Problems der Unterrichtsmethode als Technik taugt die oben aufgewiesene doppelsinnige Verwendung des Methodenbegriffs nicht: Unabhängig davon, worauf hinzuweisen trivial sein dürfte, daß es (mit Verlaub:) Unsinn ist, einmal von "Unterrichtsmethode" als Kriterium ("Mündigkeit") zu reden, und andererseits "Unterrichtsmethode" als zu interpretierenden Konstitutionsagenten eines jeden faktisch ablaufenden Unterrichts anzusprechen, sind beide Denkfiguren zur Explication des Problems der Anleitung erzieherischen Handelns unbrauchbar. Die erste, weil es sich, wie MENCK selbst schreibt, bei ihr um ein bildungstheoretisches Prinzip handelt, also auf den Sinn des Erziehungs- und Bildungsprozesses hin orientieren soll, die zweite, weil sie als Begriff des bloß vorhandenen (in MENCKs Beispiel: mißlingenden (!)) Unterrichts jenes Problem des erzieherischen Handelns als Problem ja provoziert!

¹ ebd. S. 96

² ebd. S. 97

Neben der im folgenden dargestellten und analysierten Konzeption der Unterrichtsmethode in der empirischen Unterrichtsforschung fassen wir MENCKs Ausführungen auf als bedeutsamstes Indiz für die Notwendigkeit der Analyse des Problems der "Methode als Technik".

b) Unterrichtsmethoden in der empirischen Unterrichtsforschung.

Erstes Beispiel: "Empirischer Funktionalismus" in der Erforschung von "Aptitude-Treatment-Interactions" (Wechselwirkungen von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden).

Wir glauben, daß MENCK "weder eine schlechte Praxis rechtfertigen, noch tragfähige Ansätze (methodischer) Reflexionen ignorieren möchte"¹, wie sie unseres Erachtens latent in der Theorie Erich WENIGERS vorliegen. "Wie kommt er dann aber zu jener beanstandeten eigentümlichen Unterscheidung"² des Methodenbegriffs: als "Kriterium", als hermeneutisch erschließbares Konstituens und als Ensemble von Techniken? In der Gegenüberstellung zwischen MENCKs "Intentionalität" der Techniken und Erich WENIGERS Bildender Begegnung wird der Grund sozusagen handgreiflich: Die Abwesenheit eines Begriffs erzieherischen Handelns, ja genauer sogar das Fehlen einer Argumentation in Bezug auf die "Leerstelle: Erziehungstheorie". Von deren Reduktion auf das "Methodenproblem" ist es dann nur noch ein kleiner Schritt zur zweiten Reduktion der Methoden auf die "Techniken".

An die Erfüllung dieses minimalistischen Programms, verpflichtet jener zweifachen Selbstbeschränkung pädagogischer Theorie, hat sich mit großer Konsequenz jene Forschungsrichtung gemacht, auf die MENCK seine Definitionsmerkmale der Lehrmethoden zuschreibt, nämlich die empirische Unterrichtsforschung, die sich mit dem Konzept der Erforschung von "aptitude-treatment-interactions"³ auf den Weg eines gleichsam empirischen Funktionalismus macht.

¹ vgl. MENCK, P.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik a.a.O.S.795

² vgl. ebd.

³ auch "attribute-treatment-interactions" genannt; vgl. TREIBER, B./PETERMANN, F.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H.4, S.526

Die ATI-Forschung kann als Versuch einer konstruktiven Kritik von eindimensionalen Forschungskonzepten verstanden werden, die, um ein Beispiel aus dem Bereich der Anwendung solcher Konzepte auf das Problem der Unterrichtsmethode zu geben, nach der "Effektivität von Unterrichtsmethoden" fragen, die Kriteriumsvariable "Unterrichtserfolg" also in Abhängigkeit von nur einer unabhängigen Variable bestimmen ("direkte versus indirekte Methoden, deduktiver versus induktiver Unterricht" usw.¹).

Ansatzpunkt des ATI-Forschungsprogramms war freilich nicht "eine ausgesprochene Unzufriedenheit mit gegenwärtigen Unterrichtstheorien": "Statt dessen entstand die ATI-Forschung aus allgemeinen Überlegungen zur psychologischen Forschung ... (Sie) scheint mehr oder weniger eine Anwendung allgemeinerer (psychometrischer, testtheoretischer und lernpsychologischer - A.L.) Modelle auf einen spezifischen Bereich zu sein"². Gleichwohl hat andererseits die Kritik an eindimensionalen Konzepten, nach der "es keine meßbaren Unterschiede zwischen wirklich unterschiedlichen Methoden des College-Unterrichtes gibt, sofern als Kriterium die Leistung der Studenten bei Abschlußprüfungen zugrundegelegt wird"³, dem ATI-Konzept Plausibilität gegeben⁴.

Die Grundidee des ATI-Konzeptes kann so wiedergegeben werden: Eindimensionale Konzepte fragen nach der Effektivität des Frontalunterrichtes im Gegensatz zum Gruppenunterricht, mehrdimensionale Konzepte wie das der ATI-Forschung stimmen dem Ordnungsgedanken (Ursache-Wirkung) und dem Wertungsgedanken (Effektivität) zu, fügen aber den Hinweis bei, daß die Effektivität von Mitteln (Frontalunterricht oder Gruppenunterricht) abhängig sei von den Bedingungen, an die die Mittel anknüpfen. Als 'Bedingungen'

¹ vgl. ROTH, L.: Effektivität von Unterrichtsmethoden. Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Hannover 1971.

² KALLOS, D.: Zur Bedeutung der ATI-Forschung für die Pädagogik und für die Theorie und Praxis des Unterrichts. in: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München 1975, S. 177.

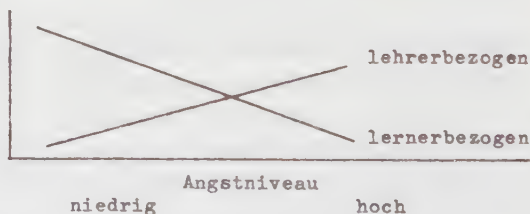
³ DUBIN, R./TAVEGGIA, Th. C.: Das Unterrichtsparadox. Eine vergleichende Analyse der Unterrichtsmethoden an Colleges. in: MENCK, P./THOMA, G. (Hg.): Unterrichtsmethode ... a.a.O. S. 35

⁴ vgl. SCHWARZER, R./STEINHAGEN, R.: Adaptiver Unterricht als Beitrag zu einer pädagogischen Ökologie. in: dies. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O. S. 13

kommen nun "Schülermerkmale" in den Blick, deren Merkmalsausprägungen in der Regel dichotomisiert sind (Schüler versus Schülerinnen, hohes Angstniveau versus niedriges Angstniveau usw.). Das Ziel der ATI-Forschung ist die Identifizierung von sogenannten 'disordinalen Interaktionen' zwischen Merkmalsausprägungen der "Lerner" (aptitudes) und Merkmalsausprägungen der Variable "Methode" (treatment) im Hinblick auf die Kriteriumsvariable "Effektivität". Ein Beispiel und eine graphische Darstellung soll dieses verdeutlichen:

Angenommen, erstens, die Variable auf Seiten der Schülermerkmale (aptitudes) sei "manifeste Angst" und ihre Ausprägungen würden nach niedriger und hoher Angst differenziert; zweitens, die Variable Unterrichtsmethode (Treatment) sei differenziert nach den Ausprägungen "lernerbezogen" und "lehrerbezogen", und der Zusammenhang zwischen den vier Ausprägungen sei dergestalt, daß "Lerner mit geringer manifester Angst bei der lernerbezogenen Methode bessere Leistungen" erbringen in Bezug auf eine Aufgabe "als bei der lehrerbezogenen Methode", und "umgekehrt ... die Lerner mit großer manifester Angst bei der lehrerbezogenen Methode bessere Leistungen (zeigen) ... als bei der lernerbezogenen"¹. In diesem Fall kann man von einer disordinalen Interaktion zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden reden², und deshalb - so die Konsequenz des ATI-Konzeptes - sollten ängstliche Schüler lehrerbezogen und weniger ängstliche lernerbezogen unterrichtet werden.

Effektivität



¹ DOWALIBY, F.J./SCHUMER, H.: Lehrerbezogener gegenüber lernerbezogener Hochschulunterricht in Beziehung zu manifester Angst. in: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hg.) Adaptiver Unterricht ... a.a.O.S.168

² Zu den statistischen Bedingungen, die disordinale Interaktionen erfüllen müssen vgl. SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K.: Adaptiver Unterricht... in: dies. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O.S.20-26

Dieses Konzept darf zum gegenwärtigen Zeitpunkt neben dem Ansatz der "language of the classroom" von Bellack und anderen, sowie einigen steuerungstheoretisch interessierten Arbeiten¹ wenn nicht für das anspruchsvollste, so doch zumindest für das am häufigsten diskutierte gelten. Entsprechend weiträumig sind die Theoretisierungsversuche des Konzeptes selbst angelegt; sie reichen von einer Verknüpfung mit strukturalistischen Theorien, wie die PIAGETS², bis zum Kooperationsangebot an die Aktionsforschung³, von der Bestimmung des Konzeptes als Technik im Unterricht⁴ bis zum Ausblick auf eine Schulreform durch angewandte Psychologie⁵. Im Maße der forschungspraktischen Popularisierung wachsen freilich auch kritische bis skeptische Einwendungen:

Die aus der Sicht des Konzeptes selbst wichtigsten Probleme dürften einmal in dem auffälligen Mangel an Studien mit signifikanten Interaktionen liegen⁶, sodann im Fehlen von Beschreibungsmodellen für die Schülermerkmale und die Unterrichtsmethoden ("Taxoncmien"), + in der Unsicherheit über Gründe des Zusammenhangs von variablen Konstellationen.

Grundsätzlicher setzt eine Kritik an, die das wesentliche Merkmal des ATI-Ansatzes in seiner Abstraktion von didaktischen und curricularen Theorien sieht und daher auf der Konzeptionalisierungsebene entsprechend inhaltliche Probleme nicht in den Blick nehme. Der Sache nach scheint darüber hinaus mit diesem Konzept eine nicht als solche bemerkte Neuauflage der herbartianischen, vor allem ZILLERschen Methodentheorie vorzuliegen, nach der Unter-

¹ z.B.: LOUIS, B.: Unterrichtliche Steuerung und Selbständigkeit des Denkens. München 1974

² GLASER, R.: Individuen und Lernen: Die neuen Schülermerkmale. in: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O. S. 120 ff.

³ TREIBER, B./PETERMANN, F.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung ... a.a.O. S. 543

⁴ DOWALIBY, F.S./SCHUMER, H.: Lehrerbezogener gegenüber lernerbezogener Hochschulunterricht ... a.a.O. S. 177 f

⁵ KALLOS, D.: Zur Bedeutung der ATI-Forschung ... a.a.O. S. 181 f

⁶ BRACHT, G.H.: Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. in: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O. S. 94 ff, insbes. 102 ff

richtsmethoden als Sonderfälle angewandter psychologischer Theorien einzuschätzen sind, akzentuiert zudem in jenem steuerungs-theoretischen Sinne, den wir im ersten Kapitel aufgewiesen haben.

Wir möchten nun das ATI-Konzept in nur einer, allerdings außer-ordentlich wichtigen Hinsicht untersuchen, formuliert in der Frage, in welchem Verhältnis hier "Mittel" (Unterrichtsmethoden) und "Voraussetzungen", "Bedingungen" (Schülermerkmale) veranschlagt werden, welchem Deutungsmuster dieses Verhältnis unterworfen wird und was daraus für Lernprozesse folgt.

Ganz allgemein kann zunächst festgehalten werden, daß, entgegen manchem Verständnis noch von ATI-Theoretikern selbst, beide Variablen nicht zu den Seiten vorhandener "Bedingungsmomente" respektive "Entscheidungsmomente" in Anlehnung an das Berliner Didaktik-Modell plan verteilt werden können¹. Das Denken im einfachen Dreieck "Bedingungen, die da sind", "Zwecke, die gesetzt sind", "Mittel, die die Zwecke realisieren sollen" mochte für lineare Effektivitätsuntersuchungen noch angemessen sein, wird mit Notwendigkeit aber im ATI-Programm überschritten. Sicherlich, Zwecke gelten auch hier hypothetisch gesetzt, und können, entsprechend dem empirisch-analytischen Instrumentarium als Kriteriumsvariable behandelt, nur quantitativen Schwankungen in der vor allem gut meßbaren Zweckdimension "Effektivität" unterworfen sein; aber Bedingungen und Mittel können als solche nur jeweils in Referenz an bestimmte Bezugspunkte behandelt werden, die nicht von vorn-herin fixiert sind.

Von Seiten der Bedingungen aus gedacht sind Unterrichtsmethoden als Mittel zunächst Mittel zur Zweckrealisierung; aber von Seiten der Zweckrealisierung aus gedacht, akzentuiert / strukturiert / organisiert das "Mittel Unterrichtsmethode" die Voraussetzungen / Bedingungen auf Seiten der Schüler selber als Mittel überhaupt

¹ z.B. HEYMANN, H.W.: Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen, insbesondere zwischen Lernmethoden und Lerninhalten. in: FREY, K. (Hg.): Curriculumhandbuch, Bd. II. München 1975, S. 74

für die Realisierbarkeit des Zwecks. In dieser funktionalen Perspektive erläutern, präzisieren, konkretisieren die Unterrichtsmethoden als Mittel nicht nur die Zwecke, sondern sie werden selbst von den Bedingungen als Mittel erläutert, präzisiert, konkretisiert. Die Differenzierung der Voraussetzungen beruht somit zunächst auf der Entdifferenzierung von "Bedingungsfeldern und Entscheidungsfeldern", um sodann auf der Basis solcher Generalisierung zu respezifizieren, welche Variable im Hinblick worauf als Mittel oder Bedingung angesprochen werden kann.

Das Deutungsmuster dieser Relationen ist folglich das der Kontingenz: alles könnte auch anders sein; was zu Bedingungen gemacht wird und was zu Mitteln, hängt nicht ab von bestimmten Zwecken, sondern von "disordinalen" Relationen zwischen Relationen (den Variablen "Schülermerkmal" - "Unterrichtsmethode" - "Zweck" untereinander).

Daß Bedingungen stets als "Bedingungen in Bezug auf ..." angesprochen werden müssen, haben wir bereits gesehen bei der Diskussion des Bildsamkeitsbegriffs.

Hält man sich jene Denkfigur vor Augen, so wird die Problematik des ATI-Programms deutlich: Es kann nämlich verstanden werden als die wortwörtlich enommene und sozialtechnologisch umgesetzte These der "Plastizität" des Zöglings, die jetzt aber nicht mehr die Grenze des auf Freiheit durch sittliches Handeln bezogenen Bildungssubjektes mitdenkt. Der Rechtsgrund der WENIGERschen Kritik der Methoden als Mittel erfährt spiegelbildlich im ATI-Konzept seine Erläuterung.

Wir wollen dieses an zwei Beispielen deutlich machen: Als stabiler und damit replizierbarer Befund von disordinalen Interaktionen gilt zum Beispiel ein solcher mit "dem Merkmal Angst und den Unterrichtsmethoden Deduktion versus Induktion. Bei einer darbietenden, deduktiven Methode waren niedrig ängstliche Personen leistungsfähiger als hoch ängstliche. Dagegen waren bei einer entdeckenlassenden induktiven Methode die hoch ängstlichen Per-

sonen besser als niedrig ängstliche "¹; in einer anderen Untersuchung sei eine "Wechselwirkung zwischen Dogmatismus der Schüler und Komplexität der Informationsverarbeitung" festgestellt worden. "Unkritisch dogmatische Schüler profitieren besonders von eindeutigen, nicht komplexen Unterricht, während undogmatische Schüler von eher komplexem und mit Alternativen versehenem Unterricht profitieren"². Abstrahiert man einmal von der Frage, ob die Begriffspaare "darbietend deduktiv" und "entdeckenlassen induktiv" ihre jeweils zwei Bestimmungen synonym ansetzen³ oder in ihnen eine jeweils wechselseitige Präzisierung gemeint ist - auch bei einer mehr assoziativen Verwendung des gegenwärtigen Methodik-Jargons ist ja wohl "induktiv" nicht identisch mit "entdeckenlassend"⁴ -, so scheint es in der Tat zunächst einmal angebracht zu fragen, "ob nicht gerade durch die didaktische Berücksichtigung der individuellen Unterschiede diese selbst in unerwünschter Weise verfestigt werden"⁵, denn "sinnvoll" und einigermaßen "aussichtsreich" ist der "eindeutige, nicht komplexe Unterricht" bei "unkritisch dogmatischem Schüler" nur, wenn dafür Sorge getragen wird, etwa durch entsprechendes Nicht-Handeln, daß die unkritischen, dogmatischen Schüler auch unkritisch dogmatisch bleiben. Diese verrückte "pädagogische" Perspektive, die sich allerdings mit großer Konsequenz aus dem Kontingenz-Argument ergibt, scheint bei SCHWARZER und STEINHAGEN, von denen wir beide Beispiele übernommen haben, rudimentäre Formen der Erinnerung an "ebenfalls mögliche pädagogische Zielsetzungen" zu aktivieren: Sie schreiben mit Blick auf das "Angstbeispiel":

¹ SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K.: Adaptiver Unterricht ... in: dies. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O.S. 19

² ebd.

³ FLAMMER, A.: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden (wsa). in: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O.S. 38, charakterisiert die verwendeten "Unterrichtsmethoden" derselben Untersuchung als "Deduktiven Unterrichtsstil" (?) und "Induktiven Unterricht". (?)

⁴ vgl. Die begriffsgeschichtlichen Anmerkungen bei J. HENNINGSSEN: Erfolgreich manipulieren ... a.a.O.S. 114ff

⁵ SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K.: Adaptiver Unterricht ... in: Dies. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O.S. 19

"Wenn eine disordinale Interaktion zwischen Angst und programmiertem versus frontalem Unterricht für eine bestimmte Population ermittelt worden wäre, ergäbe sich als erste Maßnahme eine entsprechende Zuordnung der Schüler zu den jeweils optimalen Methoden. Dieses scheint nicht nur effektiv, sondern auch ungefährlich zu sein, da das Angstniveau durch programmierten Unterricht sicherlich nicht erhöht wird. Als zweite Maßnahme sollte der Lehrer allerdings den Versuch einer generellen Angstreduktion einleiten, um allmählich eine Beseitigung der individuellen Unterschiede zu bewirken und um dann schließlich die erstgenannte Differenzierung der Schüler überflüssig werden zu lassen".

Man könnte auf den ersten Blick geneigt sein, in dieser Argumentation eine notwendige Einschränkung der Anwendbarkeit des ATI-Konzeptes zu sehen, und SCHWARZER/STEINHAGEN legen dieses nahe, wenn sie schreiben, solche "Zielsetzungen (müßten) über die Unterrichtsdifferenzierung (im Sinne des ATI-Konzeptes - A.L.) hinausgehen"².

Solche Einschränkungen könnten sein:

- eine Nomenklatur von Schülermerkmalen, an die möglichst nicht anzuknüpfen ist (Dogmatismusbeispiel);
- eine Nomenklatur von Schülermerkmalen, die, sofern didaktisch problematisch, als "Wirkungen" interpretiert, über die Veränderung der mit ihnen in varianten Zusammenhängen stehenden "Ursachen" außer Kraft zu setzen sind (Angstbeispiel), usw.

Beide Einschränkungen, "Verbotstafeln" und "Ursachenforschung", begrenzen aber nicht allein die Anwendungsgebiete, sondern darüber hinaus (und wichtiger) die Rationalität des ATI-Konzeptes, dessen Stärke ja gerade die "kontingente" Deutung ihres Gegenstandes ist. Wir möchten daher gegen die ATI-Theoretiker SCHWARZER und STEINHAGEN einwenden, daß solche Beschränkungen durchaus nicht notwendig sind.

In dem Maße, in dem diese Form der Unterrichtsforschung in der Gestalt einer bereichsspezifisch : angewandten Lerntheorie, Psychometrie und mathematischen Entscheidungstheorie selber einen

¹ ebd. S. 20

² ebd.

Begriff ihres Funktionalismus entwickelt, etwa in Anlehnung an die funktional-strukturelle Systemtheorie, kann sie auch noch die "Aufhebung" "unerwünschter" Schülermerkmale funktionalistisch disziplinieren. Es ist nämlich, wie am Beispiel "Angst" aufgezeigt werden soll, nur eine Umkehrung des Zweck-Mittel-Schemas erforderlich: Die ATI-Forschung, darin noch ganz Teilen herkömmlichen didaktischen Denkens verpflichtet, bezieht die Zwecksetzungen offensichtlich in der Regel auf gesellschaftliche Ansprüche der "objektiven Mächte". Diese Perspektive ist möglich, aber nicht notwendig. Die Zwecke können sich auch auf das System der Bedingungen, eben die Schülermerkmale, beziehen. So schreibt Gösta THOMA:

"In Entgegensetzung zu dieser Konzeption (Zwecksetzung in Referenz an gesellschaftliche Ansprüche - A.L.), nach der subjektive Voraussetzungen nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Eignung als Mittel zum Zweck aufgenommen werden, könnten subjektive Bedingungen in Form von Zwecken für Unterricht berücksichtigt werden. Unterrichtsziele sind dann in Referenz an subjektive, gleichwohl gesellschaftlich mitbestimmte Ansprüche, "Bedürfnisse" formuliert".

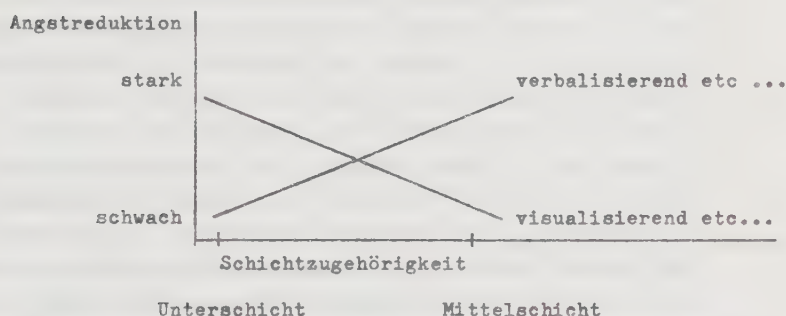
Für den Versuch der Angstreduktion könnte dann das folgende ATI-Konzept überprüft gegebenenfalls implementiert werden, wobei wir in diesem fiktiven Beispiel das bisweilen problematische² bis "triviale"³, und Nicht-Signifikanzen riskierende Niveau der ATI-Forschung in Anspruch zu nehmen uns gestatten: Zweck sei Angstreduktion, formuliert in Referenz an "subjektive Ansprüche"; unterstellt sei, in Bezug auf diese Kriteriumsvariable ergebe sich eine disordinale Interaktion zwischen dem Schülermerkmal "Schichtzugehörigkeit", differenziert nach den Ausprägungen "Unterschicht" versus "Mittelschicht" (aptitudes) und den Merkmalsausprägungen "fragend entwickelnder und stark verbalisierender Unterricht" versus "Lehrervortrag mit starkem Einbezug visueller

¹ THOMA, G.: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht a.a.O.S.189

² SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K.: Adaptiver Unterricht ... in: ders. (Hg.): Adaptiver Unterricht ... a.a.O.S.19f

³ FLAMMER, A.: Wechselwirkungen ... a.a.O.S.39

Materialien" (Treatment); und die disordinale Interaktion sei in der folgenden Weise bestimmt: Bei Schülern aus der Unterschicht ist eine schwache Angstreduktion bei "fragend entwickelndem und stark verbalisierendem Unterricht" feststellbar, aber eine starke Angstreduktion bei "Lehrervortrag mit starkem Einbezug visueller Medien", während letzteres umgekehrt bei Mittelschicht-Kindern eine schwache, der "fragend entwickelnde und stark verbalisierende Unterricht" hingegen eine starke Angstreduktion bewirkt (vgl. Schema).



Der Zusammenhang zwischen diesem fiktiven Angstbeispiel und dem von uns anfangs zitierten macht eines zunächst deutlich: Solche in der Logik dieser funktionalistischen Empirie konstruierbaren Programmverschachtelungen sind nur möglich bei fixierten, konsentierten Präferenzen bzgl. der Zwecke, denn im Prinzip sind ja alle Bedingungen, Mittel und ihre Nebenfolgen im Sinne des Zweck-Mittel-Schemas funktionalisierbar. Anders gesagt, die "Methodentheorie" der ATI-Forschung steht unter der Voraussetzung des Primats der Didaktik. Diese Seite des Problems soll hier aber nicht weiter diskutiert werden; sie dürfte im übrigen durch die bisweilen vorgeschlagene Einbeziehung "inhaltlicher Variablen"¹ sich eher noch verschärfen. Vielmehr ist unser Versuch, dem im Ansatz

¹ HEYMANN, A.W.: Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen ... a,a.O.

funktionalistischen ATI-Programm einen Begriff von sich selbst zu geben, motiviert von einem spezifisch "unterrichtsmethodentheoretischen" Interesse. Nämlich entgegen der Meinung von SCHWARZER und STEINHAGEN, die Gefahr der "unerwünschten" Verfestigung von Schülermerkmalen sei ein "didaktisches" Problem, handelt es sich bei diesem Kontext um einen spezifisch methodischen, erziehungstheoretischen. SCHWARZER/STEINHAGEN diskutieren die Prolongierung des Unerwünschten inhaltlich, tendieren zur Aufstellung von "Verbotsschildern" oder zur Ursachenforschung. Das ist, wie wir zu zeigen versuchten, aber gar nicht notwendig, sondern umgekehrt eine unzulässige Einschränkung der Logik des Programms. Daher setzte auch eine Kritik der ATI-Forschung, die auf dem Mangel der didaktischen Dimension abhebt, oder auf die Gefahr der Verfestigung der jeweils inhaltlich fixierten Schülermerkmale (z. B. Dogmatismus) nicht grundsätzlich an, sondern stände zum Teil selbst noch unter den Voraussetzungen des zu sich selbst gekommenen empirischen Funktionalismus. Die erziehungstheoretische Problematik des Konzeptes, seine ausweisbare Unverantwortbarkeit liegt vielmehr in dem, was seine technologische Stärke ausmacht: der Vorstellung (und Anwendung) der nicht-kontingenten Verknüpfung kontingenter Relationen zwischen Schülermerkmalen und Methodenmerkmalen. Nicht-Kontingenz heißt dabei, wie gesehen, theoretisch: Verursachung von bestimmten Ursachen, die bestimmte Wirkungen bewirken, und praktisch: Effektivität. Die zu Zwecken der Effektivitätssteigerung eingesetzten Mittel sind dabei sowohl gegenüber ihren Voraussetzungen wie gegenüber ihren Zwecken bloß äußerlich. Zur Seite der Unterrichtsmethoden als Mittel: Es ist egal, ob Frontalunterricht oder Gruppenunterricht, "deduktive" oder "induktive" Unterrichtsmethoden eingesetzt werden zur Erreichung eines Zweckes, auch wenn der "Implikationszusammenhang" zwischen den je in Anschlag gebrachten Mitteln waltet; zur Seite der Schülermerkmale als Mittel: Es ist egal, ob Angst, Dogmatismus, Unterschicht- oder Mittelschicht-Zugehörigkeit organisiert werden zur Erreichung einer optimalen, sprich: effektiven Zweck-Mittel-Beziehung, auch wenn der Implikationszusammenhang auch hier nicht außer Kraft gesetzt ist. Der Einsatz, respektive die

Organisierung von Mitteln hat freilich eine Voraussetzung hinsichtlich des Sinns und der Realisierbarkeit von Zwecken, die im Rahmen eines solchen Modells gleichsam außer Kraft gesetzt werden muß: die Anwendung der ATI-Theorie muß gesichert sein durch die Tatsache, daß ihr Objekt nicht Äußerungen/Reaktionen zeitigt, die das Modell und die Theorie selbst stören würden. Sie muß, wie wir mit Blick auf GAUDIGs Argument gegen den herbartianischen Unterricht sagen können, die Unmittelbarkeit und die unmittelbare Verfügbarkeit (!) der "Variablen" annehmen, muß, wie wir mit Blick auf WENIGER und BLANKERTZ sagen können, die Abstraktion von "Wertungsgrundsätzen und Urteilskraft", die Absehung von der Bezogenheit der Bildsamkeit im Hinblick auf die konkrete Bildungsaufgabe, "frei zu sein", als konstitutive Momente ihres Theorieverständnisses, ihrer Forschungspraxis, wie ihrer Anwendung nehmen. Nicht die inhaltlich fixierten Festschreibungen des Dogmatismus, der Angst usw. sind folglich das erziehungstheoretisch Unverantwortbare. Sondern die Tatsache der durch Mittelanwendung (als "Methoden" oder "Merkmale") organisierten Stilllegung der zu differenzierenden Wertungsgrundsätze und der reflexiven Urteilskraft, die sich ja auf jene inhaltlichen Festschreibungen noch zu wenden hätte, erfordert eine unterrichtsmethodische Kritik. In der Perspektive die es Zusammenhangs schreibt M. HEITGER in seinem Aufsatz über "Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungsmitteln":

"Die mit dem Einsatz von Mitteln gewollte Wirkung stellt sich nur äußerlich ein. Der instrumentale Einsatz von Lehrerautorität, Lob und Kritik unterstützt nur die negativen Motivationen. So muß Strafe als Mittel, ob man sich das eingesteht oder nicht, an das egoistische Begehren und Wohlergehen ebenso appellieren wie die Belohnung und es zur Triebfeder des Handelns machen ... (Die) Demaskierung (einer Pädagogik, die auf Erziehungsmittel nicht verzichtet - A. L.) folgt aus der Erkenntnis, daß Mittel, da sie nicht an Einsicht gebunden sind, sondern ohne sie zum Handeln bewegen sollen, den so Beeinflussten fremden Zwecken unterwerfen, indem sie ihn durch Appelle an egoistische Neigungen zu manipulieren suchen ... "Mittel der Erziehung" (suchen) ... jene Instanz zu umgehen, deren Inanspruch-

nahme allererst die Bedingung zur Überprüfung jeder Art von Entfremdung ist, nämlich die Entfaltung kritischer Urteilskraft".

c) Problem der "sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen".

Von einer solchen erziehungstheoretischen Kritik der Verwendung von Erziehungsmitteln aus gesehen mutet jene Flexibilität des Zweck-Mittel-Schemas, die Möglichkeit der "pädagogischen" "Programmverschachtelung", die im Zuge der Logik eines solchen Funktionalismus liegen, wie der Versuch an, sich an eigenem Schopfe aus dem Sumpfe zu ziehen.

Andererseits wirkt dieser Befund ein schärferes Licht auf jene Bestimmungen bei BLANKERTZ und MENCK, nach denen "unterhalb" der Stufe der Artikulation des Unterrichts von "sonstigen Differenzen der Verfahrensweise", von "Lehrmethoden als Techniken" zu reden sei. Sie zeigen jene Leerstelle der gegenwärtigen Didaktik an, in die, unter dem Vorzeichen "hie Didaktik, dort Methodik", sozialtechnologische Konzepte vorstoßen, und denen zu begegnen dann solche merkwürdigen Begriffskonstruktionen ersonnen wurden, wie wir sie bei MENCK kennengelernt haben.

Diese Leerstelle bekommt dann ihren systematischen Charakter, wenn man sich auf den BLANKERTZschen Versuch besinnt, mit der methodischen Leitfrage HERBARTs Idee des erziehenden Unterrichts unter Umgehung der HERBARTschen Psychologie in die Didaktikdiskussion wieder einzuführen.

Erinnern wir uns: für HERBART lag die Aufgabe des erziehenden Unterrichts in der Bildung des Gedankenkreises des Zöglings; das meint BLANKERTZ mit den Formulierungen "Differenzierung der Wertungsgrundsätze" und "Urteilsmaßstäbe", Erwerb von "Urteilskraft", "Prozeß gelingender Reflexion". Abstrahieren wir nun von der HERBARTschen "Regierung der Kinder", so zeigt sich, daß bei BLANKERTZ jene dritte Bestimmung der Erziehungsaufgaben im HERBARTschen System, die "Zucht", keinen Platz zugewiesen bekommt.

¹ HEITGER, M.: Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-"Mitteln". in: HEITGER, M. (Hg.): Erziehung oder Manipulation. Zur Problematik der Erziehungsmittel. München 1969, S. 72

Es tut hier nichts zur Sache, ob man sich dieser Terminologie heute noch bedienen kann, wichtig ist allein der systematische Zusammenhang zwischen dem erziehenden Unterricht und der Zucht. Denn ebenso, wie es für HERBART und BLANKERTZ einen Unterricht geben mag, der sich auf Wissensvermittlung reduziert und daher nicht verantwortlich ist, so gibt es für HERBART, augenscheinlich aber nicht für BLANKERTZ, einen erziehenden Unterricht, der zur "Gesinnungsbildung (verkümmert)"¹, sofern ihm nicht "die Ermöglichung des Gehorsams (des Zöglings - A.L.) gegenüber der eigenen Einsicht in die aufgegebenen Sittlichkeit"² - und diese Einsicht erlangt der Zögling ja durch den erziehenden Unterricht - beigelegt ist; diese Aufgabe obliegt der Zucht im HERBARTschen System.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: "Gehorsam gegenüber der eigenen Einsicht" heißt: Praktisches Handeln; im Handlungsvollzug allein kann sich nach HERBART die Sittlichkeit "erweisen" (Erich WENIGER), nicht - mit Verlaub - im Kopfnicken, daß man schon verstanden habe. Allerdings, das Gegenargument liegt auf der Hand: Werde nicht hier - unter dem Titel "unterrichtsmethodischer Reflexionen - ebenso wie bei dem Herbartianer ZILLER, wie im ersten Kapitel aufgezeigt, eine Bestimmung der Zucht auf den erziehenden Unterricht übertragen?

Die Stärke dieses Arguments liegt weniger in seiner Systematik als in seiner Suggestion; und die Kraft dieser Suggestion ist Indiz für die eingefahrene Einengung des Problems der Unterrichtsmethode: Die Frage legt nämlich nahe, den erziehenden Unterricht und die Zucht als sachlich, zeitlich und sozial ausdifferenzierte Bereiche des Erziehungs- und Bildungsprozesses zu verstehen, während bei HERBART es sich hierbei um Kennzeichnungen der Aufgaben der Erziehung handelt. Und die Suggestivkraft bezieht das Argument augenscheinlich aus der Vorstellung von Unterricht als einem fein säuberlich eingegrenzten Bereich unter dem "Dach" der Didaktik zwischen den "Mauern" institutioneller Rahmenordnungen. Das Pro-

¹ BENNER, D.: Hauptströmungen ... a.a.O.S.76

² ebd.

blem solcher Ansichten und Konzepte haben wir bei Hugo GAUDIG in seiner Kritik des Herbartianischen Systems zur Seite der "Logik institutionalisierter Lernprozesse" bereits kennengelernt, und im Vergleich von GAUDIGS und WENIGERS Methodenreflexionen im dritten Kapitel systematisiert, wenn auch nicht in dieser Pointierung auf die handelnd einüb bare Sittlichkeit.

Die Kasernierung des Methodenproblems in die Region der Mittel, Techniken und Verfahren dürfte erst aufhebbar sein in der systematischen Inbeziehungsetzung von Thema, Unterrichtsmethode und Schulinstitution / Schulorganisation. Freilich, wie dieser Bezug zu konzeptionalisieren ist, kann nicht auf dieser Ebene selbst entschieden werden. Das erhellt nicht nur ein Blick auf das in verschiedenen Methodenmodellen mit dem Begriff der Artikulation des Unterrichts je Gemeinte, sondern genauer noch WENIGERS Pointierung in der Frage, ob denn der methodische Bezug des Unterrichts als "Einübung in die Tradition" oder als "lebendige Auseinandersetzung" in modernen Erziehungsgesellschaften angemessen sich entfalten lasse. Und erst vor dem Hintergrund dieser Opposition und der Entscheidung für die Bildende Begegnung war ja der Versuch der Aufhebung vorhandener Methodenkonzepte sinnvoll. Solche Muster der "Methodisierung der Erziehungsgesellschaften", bezogen auf den Unterricht, abstrahieren daher zunächst von dem in Erlebnis-, Arbeits-, Projektmethoden stets mitgedachten Moment der zeitlichen Strukturierung des Unterrichts. Es handelt sich also weniger um Artikulationsschemata als eher um Artikulationsmuster.

Auf genau dieser Ebene der "Muster" setzt Gösta THOMA seine Überlegungen an unter dem Titel "Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht! Wir sprechen daher, um den Unterschied zu den bisher in diesem Kapitel behandelten Theoretisierungen deutlich zu machen, von einer zweiten Ebene des Technikbegriffs, die den Unterricht als steuerungstheoretisches Problem der Unterrichtsmethode in den Blick nimmt.

2. Die zweite Ebene des Technikproblems. Methode als technische Konstitutionsstruktur des Unterrichts: Steuerung.

a. Gösta THOMAs steuerungstheoretische Version der Artikulation des Unterrichts und der Implikationszusammenhang zwischen Unterrichtsmethode und Schulstruktur.

Ausgangspunkt der Überlegungen von Gösta THOMA ist der seit Siegfried BERNFELDS¹ Kritik der Didaktik zu einem Topos erziehungswissenschaftlichen Denkens avancierte Vorwurf der "Institutionsblindheit" der Pädagogik², deren theoretische Überhöhung wir in Erich WENIGERS These der "erzieherischen Autonomie trotz institutioneller Unfreiheit" bereits kennengelernt haben. THOMA ist allerdings nicht primär an schultheoretischen Analysen interessiert, die die begriffliche Trennung von Didaktik und Methodik einerseits und Schultheorie andererseits ebenso wie die traditionelle Didaktik nur aus einer anderen Perspektive wiederholen, sondern seine Motivation ist auf die Suche einer integrierten Theorie aller drei Momente orientiert. Vor dem Hintergrund unserer bisherigen Überlegungen kann es daher nicht überraschen, daß THOMA an den Begriff der Artikulation des Unterrichts anknüpft, den er im Anschluß an BLANKERTZs methodische Leitfrage "unter dem Gesichtspunkt doppelter Referenz (aufnimmt): Gegenüber gesellschaftlich bestimmten, inhaltlich ausgelegten, gleichsam "objektiven" Ansprüchen und gegenüber (gesellschaftlich mitbestimmten) inhaltlich ausgeprägten subjektiven Ansprüchen, individuellen Bedürfnissen"³.

Es ist also vorderhand festzuhalten, daß THOMA, wenn bei ihm von Unterrichtsmethode die Rede ist, diesen Strukturzusammenhang im Auge hat, nicht aber zunächst einzelne Methodenkonzeptionen. Auch hier wird also der von BLANKERTZ nahegelegte Wechsel des Methodenbegriffs mitvollzogen, denn "in (die) Artikulation von Unterricht geht nicht nur die "didaktische" Fragestellung ein, sondern sie fällt auch zusammen mit der "methodische"", da "Unterrichtsmethode

¹BERNFELD, S.: Sisyphos ... a.a.O.

²vgl. FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. in: Zur Theorie der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1969, S.22

³THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a.O. S.187

die Aufgabe (hat), diese (subjektiven und objektiven - A. L.) Ansprüche aufeinander zu beziehen"¹. Thoma unterscheidet zwei Formen dieses durch die Artikulation "hergestellten" Bezugs: Artikulation nach dem Zweck-Mittel-Schema und Artikulation nach dem Anlaß-Folge-Schema. Beide Muster sind der funktional-strukturellen Systemtheorie entnommen. Sie bezeichnen, kurz formuliert, "Entscheidungs- und Erwartungshilfen" für organisatorisch eingebettetes Handeln². Zweck-Mittel-Schemata fixieren "bestimmte Wirkungen und Nebenbedingungen zu erwartenden Handelns"³ bei gleichzeitiger relativer Freistellung der Realisierungsmittel⁴; Anlaß-Folge-Schemata definieren "bestimmte Ursachen als Auslöser bestimmten Handelns in einem Wenn-Dann-Schema"⁵.

Wir wenden uns zunächst der Artikulation des Unterrichts nach dem Zweck-Mittel-Schema zu. Werden Unterrichtsziele ("Zwecke") im Hinblick auf gesellschaftliche Ansprüche festgelegt, so muß zwar unterstellt werden, daß diese Ziele auf die Schüler (in ihrem kognitiven Niveau, ihren Verhaltensmöglichkeiten usw.) beziehbar sind in dem Sinne, daß solche Ziele "abarbeitbar" sind, aber den Zielen selbst ist dieser Bezug sozusagen nicht imputiert. Beziehbarkeit ist vorausgesetzt, aber nicht schon geleistet. Herstellbar ist dieser Bezug nur durch den Einsatz eines Mittels, über das der Zweck an subjektive Bedingungen, Voraussetzungen vermittelt wird. Spricht man ein solches Mittel als "Unterrichtsmethode" an, so realisiert sie einen "Subjektbezug". Allerdings - an welche subjektiven Voraussetzungen anzuknüpfen ist, oder welche subjektiven Voraussetzungen gegebenenfalls "herzustellen" sind, ist nicht beliebig. Die Suche nach "passenden" Voraussetzungen ist orientiert an der Zwecksetzung. Die Unterrichtsmethode als Mittel muß solche Voraussetzungen aktivieren, die auf den objektive Ansprüche repräsentierenden Zweck beziehbar sind. Anders gesagt:

¹ ebd.

² LUHMANN, N.: Rechtssoziologie, B.I., Reinbeck bei Hamburg, 1972, S. 88

³ ebd.

⁴ vgl. LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt 1973, S. 266 ff

⁵ LUHMANN, N.: Rechtssoziologie ... a.a.O. S. 88

von Seiten des Zwecks aus gedacht bewirkt die Unterrichtsmethode einen Subjektbezug, von Seiten der subjektiven Bedingungen aus gedacht bewirkt sie einen Sach-Gesellschaftsbezug. Zu dieser ersten Version der Artikulation des Unterrichts nach dem Zweck-Mittel-Schema schreibt THOMA zusammenfassend:

"Unterrichtsmethode hat also einen doppelten Aspekt: als Subjektbezug ist sie Mittel zur Realisierung von Unterrichtszielen (Zwecken), welche in Referenz an gesellschaftliche Ansprüche formuliert sind; zur Erfüllung dieser Funktion bezweckt sie selbst einen Sach-Gesellschaftsbezug, das heißt, organisiert subjektive Voraussetzungen als Mittel unter diesem Gesichtspunkt".

Das Zweck-Mittel-Schema läßt sich auch umkehren, wenn man den Träger der Referenzgesichtspunkte wechselt, in diesem Fall also Zwecke in Referenz an subjektive Ansprüche formuliert, wie wir bei der Behandlung des ATI-Forschungsprogramms gesehen haben. Wir können daher auf die erneute Darstellung dieser Artikulationsform verzichten, und wenden uns der zweiten Form zu, der Artikulation des Unterrichts nach dem Anlaß-Folge-Schema.

Daß im Rahmen des "utilitaristischen" Zweck-Mittel-Schemas, die Unterrichtsmethode als Subjektbezug subjektive Bedingungen als Mittel zur Zweckrealisierung "organisiert", legt die Frage nach der "Verfügbarkeit" der Bedingungen nahe, Was ist, wenn sich die Bedingungen nicht als geeignete Mittel der Zweckrationalität andienen, sozusagen der "Eingang des Systems" (LUHMANN) nicht voll beherrschbar ist? Die Antwort von THOMA liegt genau auf der Ebene der Systemtheorie: So wie der Postbeamte am Schalter keine Verfügungsgewalt über den Zeitpunkt des Eintreffens von Briefen hat, aber er bei Eintreffen genau weiß, was zu tun ist, so kann die Artikulation des Systems Unterricht abhängig gemacht werden vom Auftreten vorweg definierter Bedingungen subjektiver oder objektiver Art als Anlässe mit der Folge von (im voraus definierten) inhaltlichen und methodischen "Arrangements".

¹ THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a.O.S.188 f

"Danach können also z. B. subjektive Bedingungen als Anlässe formuliert und dahingehend ausgezeichnet werden, daß ihr Eintreten die vorher festgelegte methodische Folge eines Sach- Gesellschaftsbezugs hat. Methode wiederum kann als subjektbezogener Anlaß fixiert sein, der in Referenz an gesellschaftliche Ansprüche formulierte Folgen verspricht; das heißt, ihr spezifisches Auftreten ruft diese Folgen ab. ... Umgekehrt können objektive Bedingungen als Anlässe festgelegt sein, so daß ihr Auftreten eine vorbestimmte methodische Folge eines spezifischen Subjektsbezugs hat"¹.

Mit dieser Explikation des Problems der Unterrichtsmethode dürfte THOMA die formalste Ausformulierung des Implikationszusammenhangs gelungen sein. Was sich in unserer Analyse des ATI-Programms bereits ankündigte, scheint THOMA in diesem Aufsatz einzulösen, denn beide - die "verfügende Gewalt" zweckrationalistisch gedeuteter Artikulation, ebenso wie der "Zwang zur Regeleinhaltung"² konditional normierend gedeuteter Artikulation - sind umso erfolgreicher, je abstrakter die Momente sind, an die sie anknüpfen³. Konsequenterweise nimmt sich die Überschreitung der Grenze des Implikationszusammenhangs beinahe trivial aus: Im Blick auf die Artikulation nach dem Anlaß-Folge-Schema schreibt THOMA, daß für den Fall einer Methodenentscheidung bei nicht vorgängig geklärten Folgen "alle möglichen unvorhersehbaren Folgen hinsichtlich gesellschaftlicher oder subjektiver Ansprüche bei ihrem Eintritt in Kauf genommen werden (müssen)"⁴. Das Problem ist der didaktischen Diskussion unter dem Stichwort "Gelegenheitsunterricht" bekannt und meint dort - einfach gesagt: wer nicht weiß, woraufhin Gelegenheiten als Gelegenheiten angesprochen werden sollen, dem fällt es schwer zu unterrichten⁵. Der Verweis auf den Gelegenheitsunterricht macht im übrigen deutlich, daß THOMA das Problem der Artikulation des Unterrichts ebenso wie die Bestimmung des Implikationszusammen-

¹ ebd. S. 192

² ebd. S. 194

³ vgl. ebd. Anm. 24, S. 209

⁴ ebd. S. 193

⁵ vgl. ODENBACH, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1961, S. 208

hangs auf die organisationspezifische Rationalität sozialer Systemzusammenhänge abbildet¹. Er betont ausdrücklich, "daß die beiden aufgenommenen Artikulationsmuster ... in ihrer monologischen Struktur übereinstimmen, das heißt, sich als angemessen erweisen zur Erfassung und Steuerung dinglicher oder verdinglichter Prozesse und nur insoweit sozialer Zusammenhänge"².

In der bisherigen Formulierung der Methode des Unterrichts fallen, so THOMA, die didaktische und methodische Frage zusammen. Zum Verständnis der Relation zwischen diesen beiden "Versatzstücken" ist wiederum wichtig zu betonen, daß in der Rede von dem Zusammenhang von "curricularen" und "methodischen" Planungsvorgaben "methodisch" im Sinne des traditionellen Sprachgebrauchs (als "arbeitsmethodisch", "erlebnismethodisch" und so weiter) verwendet wird. Auf die Zweck-Mittel-Artikulation gewendet: das curriculare "Programm" tritt an die Stelle der Zwecke in Referenz an subjektive oder objektive Ansprüche, das methodische Programm an die Stelle der Mittel:

"Der Zusammenhang der curricularen und methodischen Planungsvorgaben kann zweckprogrammiert sein unter Dominanz curriculärer Zwecke; dann sind etwa "jeweils geeignete Mittel" (Methodenprogramme) zur Realisierung der Curriculumziele zu suchen und einzusetzen"³.

Sind bestimmte Methodenkonzepte etwa nur auf kognitive Lernprozesse hin orientiert, so kommen sie daher nur in Frage, wenn es curricular zum Beispiel um "Begriffsbildung (nicht etwa: "Gemütsbildung") geht, und auch dann besteht noch Konkurrenz mit anderen Konzepten"⁴.

THOMAs Konzept einer technologischen Konstitution des Unterrichts durch die monologische Struktur der Artikulation führt zu einer auf den ersten Blick irritierenden Schlußfolgerung. Fragt man nämlich nach dem Rahmen, innerhalb dessen curriculare und methodische (im herkömmlichen Sinne) Konzepte nicht nur zweck- oder konditionalprogrammierbar, sondern auch realisierbar sind, ist man

¹ vgl. THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a.O.S.195

² ebd.

³ ebd.S.201

⁴ ebd.

auf jenen Zusammenhang verwiesen, der in der technischen Konstitution des Unterrichts zwar vorausgesetzt, ihr selbst aber nicht gänzlich verfügbar ist: auf die soziale Situation des Unterrichts. Das Verhältnis der Situation zur methodischen Programmstruktur ("methodisch" hier im unterrichtskonstitutiven Sinne wiederum gemeint) kann dabei entweder von der Programmstruktur oder von der Situation her betrachtet werden.

Aus der Sicht der Programmstruktur ist, so THOMA im Anschluß an FÜRSTENAU¹, die Situation im Sinne einer "je faktischen Restfreiheit" zu bestimmen; aus der Sicht der Situation ist die Programmstruktur auf ihre partizipative Offenheit zu befragen, "wobei unterschiedliche Ansätze (Schule als "Dienstleistungsbetrieb", "Anstalt" etc; Schüler als "Benutzer oder Mitglieder" des Systems etc.) herangezogen und Strategien der Ausdehnung von Partizipation aufgenommen werden könnten"². Irritierend ist diese Argumentationskette (- Programmierung - Angewiesenheit der Programmierung auf die Situation - Eigenrecht der Situation - Partizipative Ausdehnung der Situation und situationsübergreifender Strukturen -) deshalb, weil in ihr dem Situations- und Partizipationsbegriff ein normatives Moment sozusagen imputiert wird, das ihm im Rahmen einer sozialtechnologisch aufgerüsteten Unterrichtsmethodentheorie gar nicht zukommt. THOMA betont dieses ausdrücklich, denn "vom Partizipationsbegriff in seiner hier verwandten Bedeutung aus bzw. mit seiner Hilfe kann die Intention der Ausdehnung von Partizipation nicht oder nur im Sonderfall (strategisch) begründet werden"³. Freilich, die Begründung der Partizipationserweiterung "in einem umfassenderen Rahmen"⁴ allein besagt noch nichts über die Veränderung der technischen Konstitution des Unterrichts nach Anlaß-Folge oder Zweck-Mittel-Schema.

¹vgl. FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse ... a.a.O. S.15

²THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a.O. S.207

³ebd. S.207 f

⁴ebd.

Es liegt nämlich im Zuge der organisationstheoretischen Explikation des Methodenproblems, die "Teilhabe an Regelungsprozessen"¹ im Sinne einer Partizipation an Entscheidungsprozessen über die Programmierung des Unterrichts auszulegen. Als Beispiel könnte hierzu auf die Vorstellungen über ein sogenanntes "Unterrichtsplannungsforum" verwiesen werden, wie sie in den "Empfehlungen der Bildungskommission" über "verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern" entwickelt wurden².

Daß das Methodenproblem "so pointiert ... zum Problem der Partizipation (überleitet)"³, und dieses "nur weiter verfolgt werden kann in einem Rahmen, der das ganze System Schule in den Blick nimmt", so daß "Einfluß auf (jene) situationsübergreifenden Programme"⁴ möglich wird - all das mag stimmen, aber dadurch wird die Steuerung des Unterrichts durch die Zweck-Mittel oder Anlaß-Folge-Schemata nicht außer Kraft gesetzt. Vielmehr zeigt die enge Verknüpfung von partizipationsfreudiger Ebenendifferenzierung des "formalen Systems Schule" und "methodischer" Konstitution des Unterrichts durch Steuerungsprogramme an, daß in THOMAS Steuerungskonzept die Artikulation des Unterrichts von dem Prozeß geistiger Aneignung sich sozusagen frei gemacht hat. Wir möchten diese These in drei Schritten präzisieren:

1. THOMA behandelt die Artikulation des Unterrichts in den Begriffen von Anlaß und Folge, Zweck und Mittel, Anspruch und Bedingung. Alle Momente der Artikulation müssen fixiert sein. Die naheliegende Frage lautet: Von wo aus werden sie fixiert, oder umgekehrt formuliert: In Bezug worauf sind Anlässe als Anlässe anzusprechen, Mittel als Mittel, Zwecke als Zwecke usw.? Nehmen wir ein Beispiel von THOMA:

¹ ebd.

² Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Verabschiedet in der 30. Sitzung der Bildungskommission. Bonn. Masch. verv. Masch. Schrift 1973, S. A 88 f

³ FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme ... a.a.O. S.95

⁴ ebd. S.96

"Die Situation des Vokabelabhörens könnte durch Programme derart geregelt sein, daß jede Unterrichtsstunde eines fremdsprachlichen Faches mit einem in der Dauer festgelegten Abhören solcher Vokabeln zu beginnen hat, die bei Erreichung des Unterrichtszieles der vorausgegangenen Stunde besonders wichtig waren, wobei insbesondere Schüler mit unterdurchschnittlichen Leistungen zu berücksichtigen sind".

Das Vokabelabhören ist hier, so der erste Eindruck, als eine Folge unterschiedlicher Anlässe formuliert: Immer wenn in der vorausgegangenen Stunde wichtige Vokabeln behandelt wurden, werden diese "abgehört", und zwar immer zu Beginn der Stunde und in der Regel bei solchen Schülern mit unterdurchschnittlichen Leistungen. Im vorhinein sachlich ("wichtige Vokabel"), zeitlich (nach Stundenbeginn) und sozial (Leistungsschwäche) identifizierte Anlässe rufen die vorher spezifizierte Folge (Vokabelabhören) ab. Umgekehrt kann aber aus der Sicht des Lehrers der gleiche Sachverhalt des Vokabelabhörens als Mittel zur Leistungsüberprüfung wahrgenommen und "behandelt" werden, und wer der Meinung ist, Fremdsprachenerwerb sei vor allem eine Sache der Beherrschung der Semantik, kann Unterrichtslexionen nach ihrem (möglichst hohen) Anteil an neuen Vokabeln aussuchen, so daß, von Stunde zu Stunde, die "Hausaufgabe: Vokabelabhören" als Mittel zur Realisierung des Zwecks "Vokabelabhören" eingesetzt wird usw.

Von Seiten der Schüler aus gedacht ist jene Folge (Vokabelabhören) unter solchen Bedingungen vermutlich als Zweck wahrgenommen, zu dessen erfolgreichem Durchstehen die häusliche Arbeit nur Mittel ist, um jenen Zweck im Unterricht zu einem Mittel zur Sammlung guter Noten umzufunktionieren usw.

Der "Wertungsgrundsatz" der Schüler, der in einer solchen Artikulation des Unterrichts differenziert wird, dürfte vermutlich formulierbar sein als "Interesse am schulischen Fortkommen" oder "Überleben", egal, was und wie gelernt wird.

¹ THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a.O. S.205

2. Unsere Frage nach dem Referenzsystem, von dem aus Anlässe als Anlässe, Mittel als Mittel usw. identifiziert werden können, müssen wir dahingehend beantworten, daß es nicht innerhalb der Unterrichtssituation auffindbar ist, vielmehr die Kongruenz der Perspektiven für Identifizierungen auf einer anderen Systemebene der Schule hergestellt wird, etwa auf einem Unterrichtsplanungsforum. Insofern ist, in der Begrifflichkeit von THOMAS gedacht, der Zusammenhang zwischen der Unterrichtsmethode und der Struktur der Schule qua Organisation zwingend, auch ohne die partizipative Pointierung des Problems! Da aus steuerungstheoretischer Perspektive die Programmierung curricularer und methodischer Konzepte ein Artikulationsmuster bereitstellt, das seine Rationalität außerunterrichtlichen Quellen verdankt, vollzieht sich der Prozeß geistiger Aneignung in einer Form, die gleichsam im Rücken der situativ Lernenden und Handelnden angesetzt ist.
3. Wenn wir oben gesagt haben, in THOMAS Konzept des Methodenproblems habe sich die Artikulation des Unterrichts im Sinne des Zweck-Mittel und Anlaß-Folge-Musters vom Prozeß geistiger Aneignung freigemacht, so heißt das nun, daß einerseits die "verfügende Gewalt" und der "Zwang zur Regeleinhaltung" in ihrer Lernprozeßrelevanz sich von einzelnen curricularen und methodischen Konzepten gelöst haben und andererseits, daß sie als Grundmuster der Artikulation auf die je besonderen Ziele, Inhalte und Methoden des Lernprozesses "verdinglichend" zurückwirkt.

An dieser Stelle kommt THOMAS Steuerungskonzept an eine Grenze. Wenn es richtig ist, daß die situative Wahrnehmung und Behandlung der organisationstechnisch eingeführten Momente des Artikulationsmusters gegenüber diesem Muster selbst kontingent sind, so muß es einen Mechanismus geben, der garantiert, daß die vorgesehene Programmierung auch durchführbar ist. Der Begriff der "Fixierung" von Strukturmomenten erhält von hier aus - wiederum in Anlehnung an THOMAS systemtheoretische Begrifflichkeit - eine erweiterte Bedeutung: War bisher die Festlegung von Anlässen als Anlässe usw. eine Frage der sachlich-inhaltlichen Definition von zu bewirkenden Er-

eignissen, erwarteten Vorkommnissen, so muß sie nun zusätzlich zugleich das zeitliche Auf-Dauer-Stellen und die soziale Verbindlichkeit des Identifizierten mit umfassen. Daß "Unterrichtsmethode (nach dem Zweck-Mittel-Schema strukturiert - A.L.) gekennzeichnet (ist) durch verfügende Gewalt", und daß sie, nach dem Anlaß-Folge-Schema strukturiert, "gekennzeichnet (ist) durch den Zwang zur Regeleinhaltung"¹, heißt ja nicht, daß das utilitaristische Moment und das Moment des organisierten Konsistenz-Zwangs sich sozusagen von alleine durchsetzen. Gegen die Gewalt der instrumentalistischen Beliebigkeit wie gegen den Zwang des installierten "Wenn - dann" können sich alle in der Situation Stehenden, Lehrer und Schüler, je gegeneinander wie gemeinsam, wehren². Soll daher unter steuerungstheoretischen Akzenten die Verbindung der zweckrationalistischen und konditionalistischen Artikulationsmuster mit dem Lernprozeß selbst nicht theoretisch als beliebig behandelt werden, ist nach jenen Mechanismen zu fragen, die die zeitliche Fixierung und die soziale Verbindlichkeit ermöglichen. Und erst dadurch wird die Explikation des Methodenproblems als Steuerungsproblem einer vollständigen Bestimmung näher geführt. Die notwendigen Bestimmungsstücke einer solchen Ausformulierung sind auf den beiden bisher behandelten Ebenen der Methode als Technik und der Methode als Steuerung zum großen Teil geliefert. Einsatz von Mitteln zur Realisierung "äusserlicher" Zwecke, technische Konstitution des Unterrichts als Sozialtechnologie und Identifizierung der Vermittlungsmechanismen sind zugleich an die Frage ihres Einholens - erstens - der Relation zwischen Thema, Unterrichtsmethode und institutionell / organisatorischen Strukturen und - zweitens - der Vermitteltheit unterrichtlichen Handelns auszurichten. Sollte sich an einer solchen Steuerungstheorie der von THOMA nur auf abstrakter Ebene bezeichnete Implikationszusammenhang zwischen den drei didaktischen, methodischen und schulischen Momenten einholen lassen, wäre dieses zugleich ein Nachweis ex negativo der Notwendigkeit einer kriterienorientierten (mit Blick auf WENIGER-Interpretation: prinzipienorientierten) pädagogischen Handlungstheorie, die den didaktisch-

¹ ebd. S. 194

² vgl. ebd. S. 205 f

methodischen Implikationszusammenhang im Sinne einer integrierten, auch auf das Schulsystem zu beziehenden regulativen Theorie übersteigt.

b. "Steuerung und Handeln" oder "Steuerungshandeln"? H. MOSERs Einebnung einer Differenz.

In seinem Aufsatz über "Ansätze einer kritischen Didaktik unter Unterrichtstheorie" hat Heinz MOSER einen solchen Zusammenhang offenbar im Blick, wenn er schreibt, das

"Didaktik-Methodik-Schema (müßte) zugunsten einer differenzierten Auffassung preisgegeben werden (...), welche didaktische Konzeptionen auf ihre systemtheoretische Verarbeitung untersucht und daher Organisations- und Vollzugsform des Lernprozesses nicht einfach als Methoden, sondern als Strukturierungsprinzipien des Lernens mit ganz bestimmten inhaltlichen Selektionsfunktionen begreift. Damit könnte ... geklärt werden, wie in der Programmierungsweise die institutionelle Ebene der Schule mit der unterrichtlichen Ebene verknüpft ist (oder ob sie unter gegebenen Strukturbedingungen überhaupt miteinander verknüpft werden können)".

Der Nachsatz könnte nahelegen zu vermuten, MOSER wolle die faktische Verknüpfung der schulisch organisierten Programmierungsweise mit den Strukturierungsprinzipien des Lernens bestreiten. Das ist aber nicht der Fall. Die Frage nach den gegebenen Strukturbedingungen soll vielmehr darauf abzielen, ob diese unter Umständen die Inanspruchnahme pädagogisch ausgewiesener Strukturierungsprinzipien verhindern, zumindestens ihre Realisierungschancen beeinträchtigen. Im Hinblick auf eine ähnlich wie hier getroffene Unterscheidung zwischen - erstens - Methoden als Mittel und - zweitens - Methode als technische Konstitutionsstruktur im Sinne "institutionell verankerte(r) Steuerungsprogramme" schreibt MOSER:

"(Die) Möglichkeiten einer kritischen Didaktik können nicht automatisch ausgeschöpft werden. Je gefährlicher der Administration als Machtinstantz die Thematisierung bestimmter Gegenstände für die Aufrechterhaltung des Status quo erscheint, desto geringer sind die Möglichkeiten kritischer Didaktik einzuschätzen"².

¹MOSER, H.: Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie. in: ders. (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts. 1977, S. 61

²ebd. S. 44

Konsequenterweise ist dann die Frage nach den "Handlungsmöglichkeiten" zu stellen, die MOSER unter dem Stichwort "Steuerung und Kommunikation" pointiert¹. Es ist nötig, auf die darunter befaßten Überlegungen genauer einzugehen, nicht nur deshalb, weil MOSER offenbar jenen "kommunikativen Ansatz", den THOMA als Lösungswort des Problems der Methode als Steuerung im Auge hat², versucht zu explizieren, unter wiederholtem Rückgriff auf THOMAs sozialtechnologische Analysen³, sondern vor allem, weil er grundsätzlich den "Theoretische(n) Hintergrund einer kritischen Didaktik im Spannungsfeld zwischen System- und Handlungstheorie" lokalisiert⁴, wobei es freilich an dieser Stelle nicht darum gehen kann, die allgemeine Problematik einer Kooperation zwischen (resp. Integration) der von MOSER auch nur eher apostrophierten "kritischen Systemtheorie" und der "Handlungstheorie" zu erörtern. Thematisch wird vielmehr der konkrete Bezug zwischen System- und Handlungsaspekt im Hinblick auf die Unterrichtssituation, wie er im Zuge der THOMAschen Ausführungen über Programmierung und Situation angelegt ist und wie er im Zentrum der Überlegungen MOSERs steht. MOSER bestätigt zunächst hypothetisch den Einwand, auch bei ihm sei der Begriff der Methode "sehr stark durch eine instrumentelle Akzentuierung des Steuerungscharakters geprägt"⁵, um dann kritisch zu entgegnen:

"Allerdings scheint mir die instrumentelle Fassung des Methodenbegriffs ein wesentliches Moment zu übersehen: Auch dieser Methodenbegriff setzt eine Beziehung und damit Interaktion voraus. Die instrumentelle Steuerung von Unterrichtsprozessen setzt voraus, daß eine Reziprozität der Perspektiven unterstellt werden kann, unter der die betreffende Situation von Lehrern und Schülern sozusagen gleichsinnig aufgefaßt wird"⁶.

Aus der Formulierung geht nicht eindeutig hervor, ob mit ihr

¹ vgl. ebd.

² vgl. THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a.O. S. 187, 195, 208 und passim

³ vgl. MOSER, H.: Ansätze ... a.a.O. S. 13, 29, 45

⁴ ebd. S. 12

⁵ ebd. S. 45

⁶ ebd.

- erstens, die generelle Behauptung getroffen wird, die Steuerung von Lernprozessen sei angewiesen auf Interaktion, oder mit ihr
- zweitens, die einschränkende Behauptung gemacht wird, Interaktion sei als Grenze der Steuerbarkeit von Lernprozessen aufzufassen, oder mit ihr
- drittens, eine Präzisierung eines allgemeineren Steuerungsbegriffs gemeint ist, so daß etwa unterschieden werden könne zwischen einer adaptiven Steuerung auf der einen Seite, wie sie dann dem Selbstverständnis der ATI-Forschung entspräche, und die nicht auf eine interaktive Vermittlung der Steuerungsmomente angewiesen wäre, sowie einer interaktiven Steuerung auf der anderen Seite, die das Steuerungsproblem als Interaktionsproblem definierte.

Verfolgen wir die in Frage kommende Textstelle weiter, so entfällt die letzte Interpretationsmöglichkeit, denn MOSER schreibt:

"Handlungstheoretisch gesehen muß man gegenüber der systemtheoretischen Sicht darauf bestehen, daß im Unterricht eine Beziehung konstitutiv ist, die darauf beruht, daß gemeinsame Situationsdeutungen zur Absicherung des Handlungsprozesses "Unterricht" nötig sind. Dieses bedeutet einmal, daß der Situation beidseitig derselbe Sinn unterstellt wird, zweitens aber auch, daß die zu bearbeitenden Inhalte nicht unterschiedlich interpretiert werden ... Sowohl im Beziehungs- wie im Inhaltsaspekt erfordert die erfolgreiche Durchführung von Unterrichtsprozessen eine Unterstellung gemeinsamen Sinns"¹.

Die Opposition "handlungstheoretisch versus systemtheoretisch" läßt keinen Zweifel, daß MOSER nicht an einer Präzisierung des Steuerungsbegriffes im Sinne der Interpretationsmöglichkeit III gelegen ist, sondern an der Einschränkung einer systemtheoretischen (instrumentalistischen) Sicht des Methodenproblems. Damit ist allein die Interpretationsmöglichkeit II für uns wichtig, da sie die erste Möglichkeit impliziert.

Offenbar müssen dann die Formulierungen "Reziprozität der Perspektiven" und "gleichsinniges Auffassen der Situation", "Unterstellung

¹ ebd.

gemeinsamen Sinns" usw. als Präzisierungen des Interaktionsbegriffs verstanden werden. Unter Interaktionsreziprozität ist nun bekanntlich seit G. H. MEAD, auf den MOSER in seiner Umschreibung des Terminus "Handlungstheorie" verweist¹, kurz gesagt der Mechanismus des "role-taking" zu verstehen, der wechselseitigen Rollenübernahme von Interaktionspartnern auf der Basis eines signifikanten Symbolsystems, vor allem der Sprache. Die Schwierigkeiten einer genaueren Interpretation dessen, was MOSER zu zeigen meint, liegen nun darin, daß der so in Anspruch genommene Interaktionsbegriff doppelsinnig gefaßt ist. Er wird einmal als normatives Kriterium einer instrumentalistischen Sicht des Unterrichts entgegengehalten, zum anderen aber auch als Prädikation einer jeden empirisch erfäßbaren Interaktion behandelt. Interaktionsreziprozität heißt Identität der Situationsdeutungen und ist so constituents jeder empirischen Interaktion, und gleichzeitig "nötig" für eine erfolgreiche Durchführung von Unterrichtsprozessen. Ein so Normativität und Faktizität umfassender Begriff von Interaktion, der zugleich "Interaktion überhaupt" und "richtige Interaktion" theoretisch abbildet, macht die Deutung des Verhältnisses zwischen Steuerung und Kommunikation nicht schwierig, sondern verunmöglicht geradezu die sinnvolle Rede eines Verhältnisses zwischen beiden Strukturkomponenten, weil ihre Verschiedenheit gar nicht mehr verständlich zu machen ist. MOSER schreibt:

"Sonst (bei nicht vorhandener Reziprozität der Perspektiven und ungleichsinnigen Situationsdeutungen A.L.) sind die Voraussetzungen eines Lernprozesses bei Schülern und Lehrern durch unterschiedliche Situationsdeutungen so weit verzerrt, daß es lediglich zwei Konsequenzen gibt: Entweder treten die Widersprüche offen oder versteckt zutage oder die Übereinstimmung wird auf dem Wege des Zwanges bzw. subtilerer Methoden der Beeinflussung künstlich wiederhergestellt"².

Das ist außerordentlich überraschend, denn die "subtileren Methoden der Beeinflussung" sind doch wohl Steuerungsinstrumente zur Wiederherstellung von Übereinstimmung. In einem solchen Sinne definiert MOSER beispielsweise die Ebenendifferenzierung des Methodenbegriffs der "Berliner Schule", einer Konzeption, die, wie er

¹ vgl. ebd. S. 9

² ebd. S. 45

zu Recht meint, von einem Zweck-Mittel-Schema ausgeht¹, Methoden also als Angelegenheit der "Steuerung des Lehrers"² behandelt, und daher, das liegt in der Konsequenz des MOSERschen Ansatzes, "grundsätzliche Identität der Perspektiven zu konstatieren"³ hätte, womit sie aber "viel zu weit gegangen sei"⁴... Gegen einen solchen Instrumentalismus wendet sich MOSER. Aber wie kann er seinen Einwand plausibel machen? Wie kann mit Hilfe von Steuerung, etwa der "Urteilsform" bei HEIMANN/OTTO und SCHULZ, eine "nicht intakte" Interaktion wiederhergestellt werden, wenn eine im definitiven Sinne intakte Interaktion Voraussetzung von Steuerung ist? Unsere These ist, daß MOSER diese Aporie deshalb verdecken kann, weil sein Interaktionsbegriff, normativ und deskriptiv zugleich, auch noch Steuerungshandeln abzudecken in der Lage ist. Nehmen wir ein Beispiel: Ein Lehrer tadelt einen Schüler ("Urteilsform" nach HEIMANN/OTTO/SCHULZ; "unterste" Ebene von Steuerungsmitteln, wie sie nach MOSERs Meinung in der Berliner Didaktik klassifiziert sind). Der Schüler reagiert nicht angemessen im Sinne des Lehrers; er stört weiter usw. Der Lehrer schlägt das Klassenbuch auf, nimmt einen Stift zur Hand, winkt den Schüler nach vorn und bedeutet ihm, sprachlich oder durch Gesten, den Klassenraum zu verlassen.

Es dürfte schwerfallen, dieser Interaktion die definierenden Merkmale "Reziprozität der Perspektiven", "Unterstellung gemeinsamen Sinns", "signifikantes Symbolsystem" usw. abzusprechen: Der Lehrer erwartet, daß der Schüler annimmt, daß der Lehrer ihn strafen will, und der Lehrer nimmt ebenfalls an, daß der Schüler weiß, daß der Lehrer erwartet, daß der Schüler annimmt, daß der Lehrer ihn strafen will. Der Schüler nimmt an, daß der Lehrer ihn strafen will, und daß der Lehrer annimmt, daß der Schüler weiß, daß er ihn strafen will usw. Die Situation wird gleichsinnig als Strafsituation aufgefaßt, Reziprozität der Perspektiven ist gesichert ...

¹vgl. ebd. S. 14 f

²ebd. S. 45

³ebd. S. 46

⁴ebd.

Wir ziehen die Schlußfolgerung, daß eine so avisierte Handlungstheorie die Differenz zwischen Steuerung und Interaktion nicht einmal formulieren kann, und eine kritische Didaktik ist in diesem Rahmen nur möglich bei ständigem Wechsel des Interaktionsbegriffs, der aber eben theoretisch nicht ausweisbar ist, weil mit 'Interaktion' stets ein empirisch Gegebenes wie normativ Gewünschtes gemeint sein soll. MOSER begibt sich durch die normative Logifizierung der Empirie der Möglichkeit, jene "Strukturierungsprinzipien des Lernens mit ganz bestimmten inhaltlichen Selektionsfunktionen", die er ansetzt "zwischen" Inhalts- und Zielfragen auf der einen Seite und Methodenfragen auf der anderen Seite¹, im Hinblick auf das Verhältnis von Steuerung und Kommunikation kritisch zu untersuchen. Ein Indiz ist dafür weiterhin, daß MOSER jenen Zwischenraum "großflächiger Organisationsmuster des Unterrichts"² mit den ersten beiden Methodenebenen bei HEIMANN/OTTO/SCHULZ besetzt, also mit den Artikulationsschemata und mit den Methodenkonzeptionen, obwohl doch von den oben wiedergegebenen Formulierungen her gesehen eine Frage nach den Strukturierungsprinzipien des Lernens naheliegt, die diese selbst auf den Zusammenhang zwischen Artikulationsschemata und institutionell/organisatorisch veranstaltetem Unterricht ausrichtet. Für eine handlungstheoretische Perspektive dürfte die Einsicht GAUDIGs unverzichtbar sein, die doch, wenn auch in anderer Form, bei MOSER ebenfalls latent vorhanden ist, daß nämlich Artikulationsschemata den Unterricht nicht unmittelbar, naturwüchsig strukturieren, sondern ihre Wirksamkeit und ihre Geltung abhängig ist vom sie noch vermittelnden Unterrichtsvollzug selbst. In gewisser Weise fällt MOSER hinter die Problemstellung von THOMA zurück. Aus THOMAs Analysen ließ sich stringent die Frage nach der Steuerung der Situation zumindestens als Problem ableiten; MOSER tendiert dazu, in der Addition "Systemtheorie und Handlungstheorie" zugleich eine Ebenendifferenzierung (etwa: Administration- Unterrichtssituation) anzusetzen, mit den gezeigten Problemen, die dann in der im Grunde pragmatischen Interaktionstheorie verschwinden. Es bleibt also weiterhin die Frage nach den

¹ ebd. S. 62

² ebd. S. 61 f

Mechanismen, die die abstrakten Artikulationsmuster THOMAs als Steuerungsmomente gleichsam in die Situation hineintragen. In diesen Mechanismen müßten konsequenterweise die bloß abstrakten Zweck-Mittel- und Anlaß-Folge-Schemata aufgehoben werden. Wir sprechen ausdrücklich von Mechanismen, um einen wesentlichen Unterschied auszudrücken, der bisher noch nicht genügend herausgestellt worden ist: In unserer Hinführung zu den steuerungstheoretischen Überlegungen von Gösta THOMA hatten wir auf die Ähnlichkeit zwischen WENIGERS Bildender Begegnung hingewiesen, die darin bestünde, daß beide Konzepte sehr eng mit der Artikulation des Unterrichts zusammenhängen, aber charakteristischerweise das Moment der zeitlichen Gliederung des Unterrichtsprozesses ausblenden, da sie auf einer grundsätzlicheren Stufe aller Momente des Unterrichtsvollzugs ansetzen. Diese Äquivalenz zwischen THOMAs und WENIGERS Theoremen, die bisweilen sogar ähnliche Formulierungen bzgl. des "der Höhe der Zeit angemessenen"¹ oder bzgl. der einer "Zeit ... dringendsten Anliegen"² initiieren, darf über den wesentlichen Unterschied nicht hinwegtäuschen: Die Bildende Begegnung, faßt man sie, wie wir vorgeschlagen haben, als regulatives Prinzip - was nur mit einer einhergehenden Kritik der hermeneutischen wissenschaftstheoretischen Implikationen möglich war - ist Stellvertreter einer Handlungstheorie für die Praxis - An ihr könnte der erzieherisch Handelnde sein Handeln und seine Orientierungen beurteilen, aber sie legt beides nicht fest. Die THOMAsche Theorie der Artikulationsmuster ist eine Theorie über die Praxis und bei geeignetem Ausbau könnte das erzieherische Handeln als Anwendung dieser Theorie verstanden werden, Praxis wäre eine Funktion systemtheoretischer Variablenkonstellationen. Die folgenden Ausführungen stehen nun systematisch und inhaltlich in dieser zweiten Theorielinie und sind daher auch nicht als Beitrag zu einer pädagogischen Handlungstheorie zu verstehen. Sie gehen vielmehr der Frage nach, wie unter der Definition des Methodenproblems als Technik- resp. Steuerungsproblem ein Artikulationsmuster umrissen werden kann, das den Implikationszusammenhang zwischen didaktisch-methodischen und

¹ THOMA, G.: Methodenproblem ... a.a. O. S. 195

² WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte. in: NOHL, H./PALLAT, L. (Hg.) ... a.a.O. S. 9

schulischen Momenten plausibel macht, die vor allem institutionell-organisatorische Vermittlung didaktisch-methodische Entscheidungen hervorhebt und daher ex negativo die Notwendigkeit einer integrierten pädagogischen Handlungstheorie aufweist, die die traditionelle auch von MOSER kritisierte Institutionsblindheit der Didaktik übersteigen muß.

3. Die dritte Ebene des Technik-Problems: Die Methodisierung des Unterrichts als Technisierung der Praxis.

- a. Das Problem der "Vermittlung" abstrakter Steuerungsgrößen mit dem Vollzug des Unterrichts, aufgezeigt am Beispiel "Normenbuch-Didaktik" und Unterrichtspraxis

Im Zusammenhang der Behandlung von Gösta THOMAS Überlegungen zum Methodenproblem haben wir anhand eines Beispiels die Abstraktivität der Termini Mittel, Zweck, Anlaß, Folge, Bedingung und Anspruch gegenüber dem Vollzug des Lernens und Handelns im Unterricht behauptet, und hatten von daher die Möglichkeit einer sozusagen automatischen Durchsetzung von Zwecken und Anwendung von Mitteln problematisiert. Diese Überlegung führte dann zu der Frage nach den unterrichtlichen Steuerungsmechanismen. Es lohnt sich jedoch, diese Argumentation gleichsam in umgekehrter Richtung noch einmal aufzunehmen: Ist nicht die Abstraktivität der Steuerungsmomente gegenüber dem konkreten Vollzug zugleich auch Bedingung für Steuerbarkeit? Stützen sich Abstraktivität und Steuerbarkeit wechselseitig?

Aber was heißt hier Abstraktivität? Greifen wir nochmals auf die Beschreibung der (fiktiven) Situation des Vokabel-Abhörens zurück. Die Schwierigkeit der unterrichtlichen Identifizierung von Zwecken und Anlässen usw. liegt offenbar darin, daß zwar einerseits - mit MOSER zu reden - Reziprozität der Perspektiven unterstellt werden muß - wenn der Lehrer nicht unterstellen kann, daß die Schüler erwarten, daß der Lehrer Vokabeln abhören will, ist die Situation des Abhörens undenkbar -, aber andererseits die Elemente dieser programmierten Situation auf der Basis der Reziprozität durchaus

unterschiedlich von den Teilnehmern des Unterrichts "benutzt" werden. Solche von der Ebene der Administration programmierten Folgen, deren Zweck der Erwerb und das Beherrschen fremdsprachlicher Bedeutungen sein mag, werden unter Umständen (auch) als Mittel zur Leistungskontrolle verwendet, auch als Zwecke, für die gelernt wird, auch als Mittel zur Selbstdarstellung usw. Zu fragen ist dann, was ist in einer solchen Situation das Ziel und der Inhalt, also: welches Thema wird behandelt? Was ist die Methode einer solchen Situation? Abstrahiert man zunächst von den unterschiedlichen Perspektiven, mit denen die gleiche Situation, der gleiche Sachverhalt (auch) betrachtet werden kann, so ist zu sagen: Inhalte einer solchen Situation sind die je verschiedenen fremdsprachlichen Wörter, Ziel ist die Festigung des Wissens, Methode die Lehrerfrage und die Schülerantwort im Frontalunterricht, zeitlich organisiert zu Beginn des Unterrichts usw. Der didaktisch-methodische Implikationszusammenhang tritt in sein Recht, sobald man sich dessen gewahr wird, daß das Ziel "Festigung fremdsprachlichen Vokabelwissens" auch anders behandelt werden kann; etwa durch multiple-choice-tests, bei denen auch anderes "nebenbei" gelernt wird: Vergegenwärtigung der Orthographie, kluge Zeiteinteilung, aber nicht so sehr richtige Aussprache; oder durch die Aufforderung des Lehrers, zu den an der Tafel fixierten "wichtigen" Vokabeln der letzten Stunde eine Geschichte unter Verwendung dieser Vokabeln zu erzählen, wodurch auch anderes "nebenbei" gelernt wird: Bedeutungen zu umschreiben, Sätze zu verwenden, sich auszudrücken, auch wenn die Grammatik nicht "stimmt" usw. Und nicht nur wird anderes gelernt, die Situation selbst erläutert und konkretisiert das Thema.

Diese Sicht des klassischen Implikationstheorems unterstellt jedoch ein gleichsam sachlich thematisches Verhältnis der in der Situation Stehenden zu dem, was gelehrt und gelernt wird und wie es gelehrt und gelernt wird. Die didaktisch-methodischen Intentionen kommen mit dem Vollzug des Lernens zur Deckung. Die thematischen Einstellungen beruhen auf den intakten Selbstverhältnissen von Lehrern und Schülern. Es ist daher auch mißverständlich, von dem Ziel, von der Thematik zu reden. Die wechselseitige Einläuterung

von Ziel, Inhalt und Vollzugsformen zeigt, daß hier unterschiedliche Ziele, Inhalte und Vollzüge realisiert werden. Nur die abstraktive Hypostasierung eines Moments, etwa 'Ziele', vom Unterrichtsprozeß kann nahelegen zu meinen, die drei oben angegebenen Situationen seien "Wege" zum gleichen Ziel. Natürlich kann der Unterricht planende Lehrer einen bestimmten Aspekt fixieren und andere Aspekte nach Maßgabe ihres "Passens" variieren; nur gilt auch dann für die im Kopf des Lehrers oder auf dem Papier festgehaltene endgültige Fassung des Plans der erläuternde Zusammenhang aller Momente. Gleichfalls gibt es für den Unterrichtsvollzug selbst keinen archimedischen Punkt, der die Rede von dem Ziel, zu dem so oder so zu gelangen sei, sinnvoll macht. H. MOSER spricht so sehr treffend von der "Unterrichtsebene (als einer komplexe(n) Struktur ..., welche als unterrichtliche Realisierung der Gegenstände zu betrachten ist"¹, was immer hier mit "Gegenstand" gemeint sein mag². In diesem allgemeinen Sinne legt die Formulierung freilich nahe, gleichsam umgekehrt nach dem Verhältnis dieser komplexen Struktur zu jenen Momenten zu fragen, zwischen denen der Implikationszusammenhang didaktisch-methodischer Art waltet. Wir hatten gesagt, das Implikationstheorem in der bisherigen Form beruhe auf der Unterstellung eines intakten Selbst- und Sachverhältnisses der in der Unterrichtssituation Stehenden. Dieses kann folgendermaßen erläutert werden: Die Momente des Implikationszusammenhangs, Zielentscheidungen, Inhaltsentscheidungen, Organisationsentscheidungen können sich nur dann wechselseitig erläutern, konkretisieren, akzentuieren, wenn unterstellt werden kann, daß das, was mit ihnen "gemeint" ist, festgehalten werden kann, daß sie nicht ihren Sinn ändern. Das ist natürlich trivial. Wer im Planungs- wie im Analyseprozeß nach der "Passung" zwischen Zielen, Inhalten und Prinzipien der methodischen Aneignung, etwa: Anschauung, fragt, kann sinnvollerweise nicht mit "Anschauung" mal die "Darstellung der Wirklichkeit der Natur", und mal die "Darstellung der Wirklichkeit als Produkt des in freien Individuen sich manifestierenden schöpferischen Geistes der Menschheit"³ meinen. Diese Notwendigkeit des

¹ MOSER, H.: Ansätze ... a.a.O. S. 28

² vgl. ebd. S. 26 ff

³ ebd. S. 23

Festhaltens dessen, was mit je bestimmten Entscheidungsmomenten "gemeint" ist, zeigt sich auch und gerade dann, wenn die sinnvolle Passung zwischen verschiedenen Entscheidungen bestritten wird (Thematisierung der Möglichkeiten schulischer Mitbestimmung im Frontalunterricht). Die Gültigkeit des Implikationstheorems im allgemeinen wie in seinem Bezug zum Lernprozeß im Unterricht im besonderen beruht daher darauf, daß Ziele, Inhalte, Vollzugsformen, ja: der Vollzug des Lernens und Lehrens, Handelns im Unterricht selbst nicht für etwas anderes genommen werden, als sie gemeint sind. Diese "Implikation" kann im "klassischen" Implikationstheorem selbst nicht mehr artikuliert werden, ist vielmehr Bedingung seiner sinnvollen theoretisch argumentativen, praktisch planerischen und analysierenden Verwendung. Daraus folgt, daß MOSERs "komplexe Struktur", die als unterrichtliche Realisierung der Gegenstände zu betrachten sei, diesen Implikationsbedingungen des Implikationszusammenhangs Genüge tun muß. Wir haben gesehen, daß MOSERs theoretische Explikation dieser "Struktur" ungenügend ist, da sie nicht Steuerung und Kommunikation zu unterscheiden erlaubt. Wir haben auch gesehen, daß es offenbar eine Struktur unterrichtlichen Handelns gibt, die den hier aufgezeichneten Bedingungen der sinnvollen Verwendung des Implikationszusammenhangs widerstreitet; die Situation des Voka elabhörens konnte ja auch gekennzeichnet werden durch die Setzung von Zwecken und ihre Inanspruchnahme als Mittel usw., die dem didaktisch-methodischen Zusammenhang bloß äußerlich sind: Zu Zwecken der Leistungskontrolle wie zu Zwecken des Notensammelns ist es relativ gleichgültig, was im Unterricht gelernt wird und wie es gelernt wird, die Situation selbst wird zum Mitteln, und dieses könnte auch ein anderes sein.

Äußerlich sind solche Zwecke dem Schema des didaktisch-methodischen Implikationszusammenhangs, nicht aber dem System, dem dieses Theorem wenn nicht Positivität, so doch Neutralität implizite ansinnen muß, eben dem System der Schule als Organisation, Institution. Daß die Artikulation des Unterrichts als "Spitze methodischer Erwägungen" ein steuerungstheoretisch definierbares Problem ist, gewinnt in dem Maße an Realitätsträchtigkeit, in dem die Struktur

der Schule nach gegenüber didaktisch-methodischen Fragen abstrakten, diese vielmehr kontingent setzenden Bezugspunkten ausgerichtet wird.

Diese "Abgehobenheit" des Systems Schule gegenüber Inhalten und Themen, dem Vollzug des Lernens und der "Umwelt als Lebenswelt" usw. ist ein schon klassischer Topos des pädagogischen Denkens in modernen Erziehungsgesellschaften, nicht erst ein Phänomen der letzten Jahrzehnte oder der zweiten reformpädagogischen Bewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts¹. Der Sache ist so die These der Schule als "totaler Institution", wie sie im Kontext von Theorien des "heimlichen Lehrplans" gang und gäbe ist, nur graduell verschieden von Bertold OTTOs Verdikt, die Schule in der bisherigen Form sei eine "Zwangsanstalt"². Aufschlußreicher für die Frage nach den Möglichkeiten der unterrichtlichen Steuerung über die Zweck-Mittel- oder Anlaß-Folge-strukturierte Unterrichtsmethode im Sinne von THOMA und MOSER ist demgegenüber das Argument von Hugo GAUDIG gegen die herbartianische Formalstufentheorie und gegen die Theorie der Lehrerfrage. GAUDIGs Kritik so hatten wir im ersten Kapitel gesehen, lief darauf hinaus, daß die auf Seiten der Schüler unterstellbare Wahrnehmbarkeit der Intentionalität der formalen Stufen und die durch die Lehrerfrage initiierte Antizipation dessen, was denn wohl die vorwegfixierte "richtige" Antwort sei, zur Mediatisierung des Lernprozesses führe. In den Prozeß geistiger Aneignung, organisiert nach den formalen Stufen, interferiert ein Mechanismus, der die Aneignung des Themas, die subjektive Auseinandersetzung mit den Anforderungen der "Sache", zum Fall eines allgemeinen Prinzips herabsetzt, das die Wahl von Handlungsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler, etwa bestimmte Antworten auf gestellte Fragen, an der Antizipation des Lehrerhandelns ausrichtet. Bisher ist in der didaktisch-methodischen Diskussion GAUDIGs Kritik der Lehrer-

¹ vgl. BENNERS Gegenüberstellung der "Schultheorien" von HEGEL und HERBART in: BENNER, D.: Was ist Schulpädagogik? in: DERBOLAV, J. (Hg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 88ff

² OTTO, B.: Die Schulreform im 20. Jahrhundert. in: OTTO, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1963, S. 31

frage in der Regel als eng begrenztes "methodisches" Problem eingeordnet worden, so daß Überlegungen zum "Impuls" als Alternative zur "Frage" in den Blick kamen, oder Fragen nach der Breite der durch sie inhaltlich festgelegten Antwortmöglichkeiten differenziert wurden, zum Teil in überraschender Parallele zu den Überlegungen der Herbartianer¹. Uns scheint allerdings, daß GAUDIGs Kritik auch in einem prinzipielleren Sinne Gewicht hat: So problematisch es sicherlich ist, Argumentationsstücken des Reformpädagogen GAUDIG ein "steuerungstheoretisches" Potential anzusinnen, dessen Tragweite erst unter anderen bildungspolitischen Kontexten sichtbar zu sein scheint, so überraschend ist doch ein Vergleich seiner Kritik des herbartianischen Verhältnisses von "Zielsetzung" und formalstufig aufgebautem Lernprozeß mit der von Seiten der Erziehungswissenschaft geäußerten Kritik beispielsweise gegen administrativ durchsetzbare "Zielsetzungen" über sogenannte "Normenbücher"². GAUDIG schreibt in den didaktischen Präludien³:... "Die Gedankenbewegung kann durch die Zielsetzung ernstlich geschädigt werden. Bleibt das Ziel im Bewußtsein der Schüler stehen, so dringen die Gedanken der Schüler auf das Ziel hin, und so geht die Ruhe der Aufnahme verloren". Welche Folgen für den Lernprozeß diese geradezu betulich formulierte Diagnose, bezogen auf didaktische Zielsetzungen, hat, wenn die Gedanken des Schülers auf einen diesen Zielen gegenüber selbst abstrakten "Zweck" sich richten, findet sich in der von A. FLITNER und D. LENZEN herausgegebenen Dokumentation über die Kritik der administrativen Normierung des Abiturs wie in einem Prisma gebündelt. Es lohnt sich, einige dieser Punkte zusammenzufassen, da sie nicht nur die nur scheinbar "akademische" Rede von der Steuerung unterrichtlichen Lernens über abstrakte Zwecke, Mittel und so weiter auf ein bildungstheoretisches Problem hin orientieren, sondern darüberhinaus auf eine Fassung des Problems der Artikulation des Unterrichts respektive

¹ vgl. z.B. die Arbeit von B. LOUIS: Unterrichtliche Steuerung ... a.a.O. mit den im ersten Kapitel referierten Überlegungen von JUST und FOLZ.

² z.B.: FLITNER, A./LENZEN, O. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977

³ GAUDIG, H.: Didaktische Präludien ... a.a.O. S. 2

ihrem "Muster" führen, die das Implikationsverhältnis von schulischen und didaktisch-methodischen Strukturen von Seiten des Prozesses geistiger Aneignung aus betrachtet in ein Licht rücken, in dem MOSERs These von den "Methoden ... als Strukturierungsprinzipien des Lernens mit ganz bestimmten inhaltlichen Selektionsfunktionen" einen durchaus kritischen Sinn bekommt.

Wir fassen zunächst aus der benannten Perspektive die wichtigsten kritischen Anmerkungen zu den "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abitur-Prüfung" zusammen.

1. Als generelles Merkmal der "Normenbücher" wird, explizit allgemein oder implizit in Bezug auf bestimmte Fragen, ihre Abstraktion von im weitesten Sinne inhaltlichen, lebensgeschichtlichen, unterrichtlichen Sachverhalten und Umständen hervorgehoben. So schreibt Horst RUMPF: "Zwei mächtige Bedürfnisse könnten diese Liquidation der inhaltlich curricularen Fragestellung ... begünstigen: Das abstrakte Bedürfnis nach dem festen Halt und das nicht minder abstrakte Bedürfnis nach gleichen Prüfungsmaßstäben für alle Abiturienten. Beide Bedürfnisse verweigern die Reflexion darauf, welche Inhalte und Zielsetzungen denn nun relevant sind für die Lebens- und Handlungszusammenhänge von Heranwachsenden"¹.
2. Ein Effekt der Fixierung auf "gleiche Prüfungsmaßstäbe" ist die durch die nicht aufhebbare Differenz von geforderter, offizieller Exaktheit einerseits und nicht hintergebar, auf "Interpretation" beruhender "Scheinexaktheit" von Anforderung und Leistung andererseits in Gang gesetzte systematische Produktion von Unsicherheit, sowohl auf Seiten der Lehrer als auf Seiten der Schüler. Generell stellt H. BRÜGELMANN zur Seite des Lehrers fest: "Solange der Vergleichbarkeitsanspruch aufrechterhalten bleibt, werden auch unscharfe und von den Fachkommissionen bewußt auslegungsfähig gehaltene Lernzielformulierungen unter den Prüfern Unsicherheit erzeugen"²; und zur

¹ RUMPF, H.: Normenbücher ohne Norm. in: FLITNER, A./LENZEN, D. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 64 f

² BRÜGELMANN, H.: Einheitlichkeit durch Operationalisierung - ein Phantom zum Lernzieldilemma in den Normenbüchern. in: FLITNER, A./LENZEN, D. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 84. vgl. auch: NIPKOW, K.E.: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der evangelischen Religionslehre. in: FLITNER, A./LENZEN, D.: Abiturnormen ... a.a.O. S. 112

Seite der Schüler, daß dadurch die Tendenz zur "Anpassung an den Lehrer aufgrund zunehmender Unsicherheit über die Kriterien und tatsächliche Abhängigkeit von seinem Urteil" wächst¹.

3. Kehrseite dieser Differenzen generalisierenden Mechanik ist die Kontingenz, die "Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten"², die sozusagen "administrativ verordnet wird"³; "Ziele und Inhalte des Unterrichts (werden) entweder unerheblich oder beliebig"⁴, "sie haben ihre Schuldigkeit getan, wenn sie Material für die Produktion und die gerechte Messung von Leistungen geworden sind"⁵.
4. einher geht damit die Lösung des Lernprozesses "von den Lebenshintergründen der Betroffenen und von den Sinnzusammenhängen, aus denen (die Inhalte - A.L.) stammen"⁶, so daß immer "weniger Raum bleibt für die individuell unterschiedlichen Lebensperspektiven und biographischen Erfahrungen"⁷.
5. Die Handlungsmodifikationen, die ein solchermaßen didaktische Fragen zur Fußnote degradierendes "Lernen des Lernens" in Gang setzt, und damit zugleich die Abkopplung von lebensweltlich nahegelegten Motiven und ihre Ersetzung durch formalisierte Leistungsorientierung, werden von den Kritikern der Normenbücher fast durchgängig mit den Stichwörtern "Kontrolle", "Kalkül", "Technik" problematisiert. Die beiden zuletzt genannten Einwände verdienen etwas nähere Betrachtung, weil sie auf der vermutlich nicht zu Unrecht extrapolierten Diagnose beruhen, daß die Abstraktheit der Normenbuchdidaktik nicht allein auf "summative Evaluation" begrenzt bleibt, sondern diese über ihre unterrichtliche Antizipation den Lernprozeß selbst "formuliert":

¹ BRUGELMANN, H.: Einheitlichkeit ... a.a.O. S. 86

² GIESECKE, H.: Zur Kritik am Normenbuch Gemeinschaftskunde. in: FLITNER, A./LENZEN, O. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 131

³ ebd.

⁴ OTTO, G.: Das Normenbuch Bildende Kunst. in: FLITNER, A./LENEZN, G. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 143

⁵ RUMPF, H.: Normenbücher ... a.a.O. S. 64 f

⁶ ebd. S. 64

⁷ BRUGELMANN, H.: Einheitlichkeit ... a.a.O. S. 85

Die Problematik der "normierenden Bezugsgröße Einheitlichkeit"¹ liegt weniger darin, daß durch sie das "Schullernen ... sich so von einer Zentrale aus steuern und verwalten und rechtfertigen (läßt)"², sondern in den von den Normenbüchern selbst produzierten Bedingungen der Möglichkeit einer solchen Steuerung; Verwaltung und Rechtfertigung. Denn diese Bedingungen werden im wesentlichen dadurch gestellt, daß der abstrakte Steuerungsmechanismus der Einheitlichkeit und Berechenbarkeit über ihre Wahrnehmung und Antizipation gleichsam in die Lernstruktur "einwandert". Erst, über die "teuflischste Folge: die Flinkheit, mit der sich auch die Schüler diesem berechenbaren Berechnungsunfug unterwerfen"³, erst über den "Zensurenkalkül"⁴ erhält das administrative Interesse an Steuerbarkeit sein reales Komplement, nämlich die Strukturierung des Lernprozesses selbst im Sinne eines Steuerungsmechanismus. Sehr pointiert spricht daher Hartmut von HENTIG auch nicht von der Gefahr, Normen in einem technischen Sinne anzusehen, als dem Hauptproblem, sondern von der technischen "Mentalität", die zu initiieren die Normenbücher in der Lage seien, so daß man im Hinblick auf die "psychologische Wirkung und die Eigendynamik"⁵ von einer "Technisierung" des Unterrichts sprechen könnte.

Nun soll nicht behauptet werden, diese Merkmale eines der Praxis der Normenbücher unterstellten Unterrichts seien zu befürchtende Folgen allein dieser "schwersten Eingriffe in das Bildungswesen ... seit Wilhelm von HUMBOLDT"⁶; Leistungsdruck angesichts des numerus clausus und Verstärkung des Konkurrenzlernens⁷ haben ähn-

¹ RUMPF, H.: Normenbücher ... a.a.O. S. 68

² ebd.

³ v. HENTIG, H.: Abiturnormen gefährden die Schulreform. in: FLITNER, A./LENZEN, D. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 39

⁴ RUMPF, H.: Normenbücher ... a.a.O. S. 68

⁵ BRÜGELMANN, H.: Einheitlichkeit ... a.a.O. S. 84

⁶ FLITNER, A. (Hg.): Der numerus clausus und seine Folgen. Stuttgart 1976 S. 10; Zitiert nach: H. v. HENTIG: Abiturnormen ... a.a.O. S. 32

⁷ vgl. z.B.: RUMPF, H.: Konkurrenzlernen. Gedanken zum Leistungsprinzip. in: ders.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976, S. 129 ff

liche Folgen gezeitigt, wie sie hier stichwortartig zusammengefaßt sind. Zu analytischen Zwecken vorteilhaft ist freilich aus der Sicht des Problems der Unterrichtsmethode als Steuerungsproblem die prismatisch eingefangene Verknüpfung zwischen der unterrichtlichen Ebene und der "darüber liegenden" Ebene der Administration einerseits, und die Entkopplung der unterrichtlichen Ebene von "Subjektivität", "Geschichte", "Lebenszusammenhang" usw. Beide Momente, Verknüpfung und Entkopplung, hängen eng zusammen: die Möglichkeit des steuernden "Durchgreifens" von "Oben nach Unten" beruht auf der Organisation aller Ebenen nach einem gleichen Mechanismus; und die Möglichkeit der Organisation der Ebene des Unterrichts in Entsprechung zu einem solchen Mechanismus beruht auf der Abstraktion von den gerade genannten Bezügen.

Die Behandlung des Verhältnisses von Schule und Unterricht, Steuerung und Kommunikation, Institution und Situation, Organisation und Interaktion usw., die als ganz unterschiedliche Akzentuierungen des allgemeinen Problems einer "Theorie der Schule" angesehen werden müssen, hat nun in der Erziehungswissenschaft einem gar nicht selbstverständlichen Theorieneklektizismus Vorschub geleistet, der bisweilen sogar zum Prinzip erhoben wird¹, und dessen hauptsächliche Erscheinungsform die Zuordnung ganz unterschiedlicher soziologischer und sozialpsychologischer Theorien mit ganz unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen zu unterschiedlichen "Gegenstandsbereichen" des Schulsystems ist. Als Beispiele hierfür seien genannt die bereits behandelte Arbeit von Heinz MOSER, mit der Parallelisierung von Systemtheorie und Administration / Steuerung, Handlungstheorie und Kommunikation; und K. FINGERLEs Überlegungen zu "Didaktischen und Systemtheoretischen Beiträgen zu einer Theorie der Schule" mit der Parallelisierung von Systemtheorie und Schulorganisation, symbolischem Interaktionismus und Unterrichtssituation². Die Problematik eines solch additiven Vorgehens dürfte dabei weniger in Problemen der systematischen Integration unterschiedlicher Theorien liegen, sondern grundsätzlicher in der Abstraktion von dem jeweiligen Anspruch der als Versatz-

¹ HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg 1975

² FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme ... a.a.O.

stücke verwendeten Konzeption, noch ihre eigene Entstehungs- und Geltungsgrundlage zu "reflektieren" (im doppelten Sinne des Wortes). Das gilt für fast alle augenblicklich in der Erziehungswissenschaft adaptierten Theorien: Für die marxistische Gesellschaftstheorie¹, symbolischen Interaktionismus und Ethnomethodologie², Systemtheorie³, kritische Theorie⁴. Wir haben auf diese Problematik hier nur hinzuweisen, um deutlich zu machen, daß auch die folgenden Überlegungen dem Verdikt des Eklektizismus ausgesetzt sind, auch wenn wir uns auf nur ein Konzept solcher Theorien stützen.

b. Der Begriff der Technisierung

Es liegt in der Konsequenz der Analysen von MOSER, THOMA und der ATI-Forschung, wie bereits mehrfach gezeigt, das Steuerungsproblem auf das Muster der Artikulation des Unterrichts als "Spitze methodischer Erwägungen" abzubilden.

Unsere These lautet, daß der Prozeß geistiger Aneignung in einem pädagogisch nicht trivialen Sinne von einer nicht von selbst verständlichen Handlungsstruktur abhängig ist, und wir möchten diese These im Blick auf das hier behandelte Problem der Steuerung präzisieren.

In einem sehr formalen Sinne hat bereits Hugo GAUDIG die Scheinhaftigkeit der Unmittelbarkeit der Artikulation des Unterrichts aufgezeigt, indem er in kritischer Absicht die Abhängigkeit der Wirksamkeit und der Geltung der herbartianischen Unterrichtskonzeption vom Lernprozeß hervorhob.

Erich WENIGER hat dieser Einsicht die erziehungs- und bildungstheoretisch motivierte These vorgeordnet, daß didaktische wie methodische Erwägungen der "Bildenden Begegnung" zu unterwerfen

¹SCHMIDT, A.: Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx. Neuausgabe. Frankfurt, 1971

²MOLLENHAUER, K./RITTELMEYER, Chr.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München, 1977

³LUHMANN, N.: Soziologie der Moral. in: LUHMANN, N./PFÜRTNER, St. H. (Hg.): Theorie, Technik und Moral. Frankfurt 1978, S. 8 ff

⁴HABERMAS, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas LUHMANN. in: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 142 ff

sind. Löst man Erich WENIGERs Theorie der Unterrichtsmethode von ihren dem hermeneutischen Selbstverständnis zuzuschlagenden Aporien, so daß ein auf die Idee der Freiheit des Zöglings bezogener Lern- und Bildungsprozeß nicht auf die vorgängige Vernünftigkeit inhaltlicher oder kommunikativer oder institutioneller Momente sich verlassen kann, so sind inhaltliche, thematische Orientierungen, methodische Anleitungen und institutionell-organisatorische "Bedingungen" des erzieherischen Handelns wie des Bildungsamkeit "ausdrückenden" Handelns an Prinzipien einer, wie Erich WENIGER schreibt, "Theorie des Handelns" auszurichten. Eine solche Argumentation ist freilich nur möglich, wenn die unterrichtlich handlungsabhängige Vermittlung auch des Prozesses geistiger Aneignung, wie sehr psychologisch er auch immer konzipiert sein mag, anerkannt ist.

Diese Abhängigkeit ist in den Konzepten der Unterrichtsmethode als Steuerung bisher nicht nachgewiesen, weder in Theoremen der "Methoden als Techniken", noch in Fassungen der Methoden als abstrakten Größen eines adaptiven Systems, und auch nicht in THOMAS und MOSERs Problemfaltung der Methode als Relationen von den Unterrichtsvollzug kontingent setzenden Zwecken, Mitteln, usw. Die Frage nach den Mustern der Artikulation als Handlungsmechanismen (in Differenz gesetzt zu pädagogischen Prinzipien) hat in der Auflistung der Kritiken an den Normenbüchern eine an die dort genannten Phänomene gebundene Antwortrichtung erhalten. Eine die Unterrichtspraxis bestimmende Normenbuchdidaktik definierte den Unterricht über die

- Mediatisierung der Inhalte, Themen, die nur mehr als Mittel zur Erreichung von diese Inhalte kontingent setzenden äußerlichen Zwecken behandelt werden, die
- Abstraktion von individueller Biographie und gesellschaftlicher Geschichte, die
- Abkopplung von lebensweltlichen Motiven, die
- Kalkülisierung des unterrichtlichen Handelns und die
- systematische Produktion von Unsicherheit.

Unter Bedingungen dieser abstrakten Orientierungen vollzöge sich der Unterrichtsprozeß in den Bahnen einer das Handeln modalisieren-

den Antizipation des in seiner inhaltlichen Bestimmtheit nicht bestimmbaren Urteilshandelns von Lehrern und Prüfern in Bewertungssituationen. Modalisierung der Kommunikation heißt: Wahl des Schülers zwischen bestimmten Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage der formalen Vorwegnahme eines freilich inhaltlich und zeitlich nicht gänzlich fixierbaren, eben: nur erwartbaren Urteilshandelns des Lehrers. Ein solcher Lernprozeß hat alle Merkmale einer Machtkommunikation. In ihr wird noch die didaktisch ausweisbare Artikulation des Unterrichts (im Sinne eines didaktisch ausgelegten Artikulationsschemas) und so die Auseinandersetzung mit der Sache zu einer "sonstigen Differenz der Verfahrensweise", da die Hineinnahme von (gegenüber den genannten Bezügen) abstrakten Referenzsystemen in den Unterricht diesen selbst auf der Basis eines Steuerungsmechanismus organisiert. Im Rückgriff auf die theoretische Tradition, der THOMA, MOSER und die ATI-Forschung in unterschiedlichem Ausmaß ihre Problemexplikation der "Methode als Steuerungsmechanismus" verdanken, möchten wir daher von der Methodisierung des Unterrichts als Technisierung unterrichtlichen Handelns und Lernens sprechen.

Wir umreißen zunächst den Verwendungssinn der Termini "Technisierung" und "Macht", skizzieren sodann deren historisch systematische Bedeutung für das steuerungs-handlungsbezogene Problem der Artikulation des Unterrichts, und prüfen schließlich die Leistungsfähigkeit eines solchen Ansatzes gegenüber den in Kapitel III formulierten Fragen.

Wenn man Erich WENIGERs Stufen der gesellschaftlichen Vermittlung der Erziehung und der erzieherischen Vermittlung der Gesellschaft auf das Problem der historischen Entwicklung der Unterrichtsmethoden bezieht, und zugleich von der Perspektive der notwendig herausgebildeten Orientierungs- und Anleitungsbedürftigkeit des Handelns des Erziehers abstrahiert, erhält das Methodenproblem eine andere Akzentuierung, die man in der Frage nach dem Verhältnis von Tradierung und Tradierbarkeit fassen kann, und in der Frage des "Schicksals" des Tradierten unter Bedingungen, die nicht mehr dem Muster der unmittelbaren Aneignung bei Teilhabe am gesellschaft-

lichen Gesamtprozeß gehorchen. An dieser "Schnittstelle" zwischen primitiven und traditionellen Erziehungsgesellschaften entsteht ja nach WENIGER in einem strikten Sinne allererst das Methodenproblem. Vor diesem Hintergrund kann der Begriff der "Methode" allerdings in einem weiteren Sinne gefaßt werden als nur im Hinblick auf die gesonderte erzieherische Einweisung der Heranwachsenden in den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang.

"Methode" in einem ganz allgemeinen Sinne entsteht dort, wo die Lernkapazität eines einzelnen menschlichen Lebens den akkumulierten Wissensbestand der Gesellschaft unterbietet. Das gilt für die notwendig gewordene Sicherung des Bestandes naturwissenschaftlicher Erkenntnis ebenso wie für politische Entscheidungsfähigkeit oder eben für Tradierbarkeit des angebrachten kulturellen Wissens über Generationen hinweg. Riskiert man eine zeitliche Fixierung der Genesis der Methode in diesem allgemeinsten Sinne, so dürfte die Zeit um 700 - 400 v. Chr. für die erste prägnante "methodische Bildung" einer Kultur infrage kommen, wenn man den Studien von MARROU¹ und DOLCH² Glauben schenkt³. Das vermutlich früheste und bekannteste Beispiel dieser Form methodischer Bildung⁴ ist sicherlich die Sophistik, die den Unterschied zwischen Überredung und Überzeugung, allgemein die Differenz zwischen dem "Sich-auf-eine-Sache-verstehen" und "Die-Sache-selbst-verstehen", konstituierte, und Initial einer bis heute aktuellen Diskussion zwischen Kunst im Sinne von Technik einerseits und Praxis andererseits ist.

"Das sophistische Angebot verspricht eine Ausbildung, nach der man nur noch zu wissen brauchte, wie man es macht, die die Handgriffe und Kunstregeln beherrschen lehrte, die zu einem beliebigen Ziele zu führen vermochten unter Absehung von jeder Einsicht in Recht, Grund und sachliche Notwendigkeit ...⁵".

¹ MARROU, H.J.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977 (Taschenbuchausgabe). S. 95 ff

² DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 3. Aufl. 1971, S. 24 ff

³ vgl. WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. a.a.O. S. 111

⁴ vgl. DOLCH, J.: Lehrplan ... a.a.O. S. 27

⁵ BLUMENBERG, H.: Lebenswelt und Technisierung unter Aspekten der Phänomenologie, Turin 1963, S. 7

Dieses Programm stellte zwar den "Typus der freigesetzten und isolierten Technik" zum ersten Male dar, aber es kann kein Zweifel sein, daß diese "Darstellung" sehr wohl in den kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang des griechischen 5. und 4. vorchristlichen Jahrhunderts eingebunden war im Sinne der uns bekannten WENIGERschen Bestimmung traditionaler Erziehungsgesellschaften. In seinen Studien über den Lehrplan des Abendlandes bestätigt Josef DOLCH diese Annahme: "Die neue, die sophistische Bildung stand durchaus im Dienste der politischen Tüchtigkeit, auch sie engte sich - nicht in der Absicht, praktisch aber schon wegen der Kosten - auf die wohlhabende Schicht ein"¹.

Für die Frage nach Tradition und ihrer Tradierbarkeit durch Methoden, und sodann auch für eine bestimmte Perspektive des Schicksals des zu tradierenden Lebenszusammenhangs ist die eben angesprochene stete Beziehbarkeit der "Technik", "Kunst", "Methode" auf den durch sie traditions- und leistungsfähig zu haltenden Lebens- und Sinnzusammenhang in Gesellschaften der oben angegebenen Schnittstelle von großer Wichtigkeit. Denn der Begriff der "Technisierung", zu dessen erläuternd vorbereitender Einführung die bis zu dieser Stelle allzu knappen Überlegungen dienen, bezeichnet den Prozeß der sich ausbildenden Verunmöglichung einer stets vollziehbaren Rückübersetzung des "Formalen" ins Alltäglich Lebensweltliche. Der Technisierungsbegriff faßt so den Prozeß des Verhältnisses von formalem "Rüstzeug" und dem erfahrbaren Zusammenhang, auf den es sich bezieht. Es ist daher zumindest der Möglichkeit nach nicht mehr von vornherein ausgemacht, daß auf dieser dritten Ebene des Problems der Methoden als Techniken, Mittel, Verfahren usw. das Problem der Technik stets als eines der "Anwendung von ..." zu konzipieren ist, wie es in den mehr oder minder emphatisch gemeinten Gegenüberstellungen von "Technik" und "Situation", "Steuerung und Kommunikation" suggeriert wird. Ganz unabhängig von der theoretischen Tradition, der der Begriff der Technisierung seine Pointierung verdankt, und die wir im folgenden näher skizzieren wollen, stellt sich für jene additiven "Zwei-Welten-Theorien", zumal,

¹ DOLCH, J.: Lehrplan ... a.a.O. S. 24; vgl. MARROU, H.J.: Geschichte ... a.a.O. S. 108 ff

wenn sie auf Gegenstandsbereiche abgebildet werden, die Schwierigkeit, daß der Gewinn, den man sich von der Einbeziehung steuerungstheoretischer Begrifflichkeiten erhofft, dann negativ zu Buche schlägt, wenn der "Gegenpol" zu "Steuerung", thematisiert als "Interaktion", "Kommunikation" usw., nur noch so begriffen werden kann, als vollziehe sich die eigentliche Bildungsarbeit ... in den durch organisatorische Steuerung nicht erreichbaren Nischen des Systems"¹. Einen Anspruch auf begriffliche Strenge können solche Setzkastenzuschreibungen schwerlich erheben. Wir wollen nun sehen, ob unter steuerungstheoretischen Aspekten des Unterrichtsmethodenproblems der Begriff der Technisierung weiterhilft.

Wir müssen dazu etwas weiter ausholen, um den Stellenwert dieses Begriffs genauer fassen zu können, und vor allem, um zu sehen, welche eminente Bedeutung er für das Methodenproblem hat.

Der Begriff der Technisierung entstammt dem Spätwerk der Phänomenologie Edmund HUSSERLs. Er nimmt dort eine kontrapunktische Stellung (oder nur vermeintlich kontrapunktische Stellung) zu dem Terminus "Lebenswelt" ein, dessen Verwendung in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft schon fast zur Selbstverständlichkeit gerät, zudem nicht selten im Sinne eines Kriteriums, sozusagen eines Hohlspiegels, der meist der Künstlichkeit schulischer Lernsituationen und ihren Inhalten entgegeng gehalten wird². In diesem kompakten, handgreiflichen Sinne, indiziert in der Rede von Lebenswelten (Plural!), die etwa nach Graden ihrer Deprivation unterschieden werden könnten, stellt sich dieser Begriff in der Phänomenologie freilich nicht dar.

"Lebenswelt" ist in der Phänomenologie HUSSERLs vielmehr zuallererst ein theoretischer Granzbegriff phänomenologischer Methode, die sich bekanntlich in der Auseinandersetzung mit dem Psycholo-

¹ ROEDER, P.M./LESCHINSKY, E. et al.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977, S. 20

² vgl. z.B.: MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. a.a.O.; HEINZE, Th.: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München 1976; RUMPF, H.: Unterricht und Identität. a.a.O.

gismus und dem Empirismus des 19. Jahrhunderts entwickelt hat¹. HUSSERL geht entgegen diesen die Gegenstände des Bewußtseins als assoziative Daten definierenden Konzepten davon aus, daß Wahrnehmung, Anschauung, Erkenntnis, immer "Wahrnehmung von etwas", "Anschauung von etwas" usw. ist, so daß von einer strengen Korrelation von Wahrnehmungsakt (Aktmoment) und Gegenstandsmoment gesprochen werden muß. Dieses "Korrelations-apriori" ist das Fundament aller Studien HUSSERLS. In den unter dem Titel "Erfahrung und Urteil" von Ludwig LANDGREBE herausgegebenen "Untersuchungen zur Genealogie der Logik" unternimmt HUSSERL so "eine Wesenserklärung des prädikativen Urteils auf dem Wege der Erforschung seines Ursprungs"², in deren Einleitung der methodische Sinn des Lebensweltbegriffs besonders deutlich wird, und auf die wir uns daher zunächst beziehen wollen.

Eine Wesenserklärung der Logik im traditionellen Sinne der Urteilslogik zielt auf ihre Prüfung von "Sinn und Recht" ab³. Die Richtung, in der diese questio juris geht, skizziert HUSSERL so:

"Seit Aristoteles gilt es als feststehend, daß das Grundschema des Urteils das kopulative Urteil, das auf die Grundform 'S ist p' zu bringende ist. Jedes Urteil anderer Zusammensetzung, zum Beispiel die Form des Verbsatzes kann nach dieser Auffassung ohne Änderung des logischen Sinns in die der kopulativen Verknüpfung umgewandelt werden. Zum Beispiel "der Mensch geht" ist⁴ logisch gleichwertig mit "der Mensch ist gehend"

Es sei zu fragen, so führt HUSSERL fort, ob diese Umwandlung allein ein sprachliches Anliegen ist, oder ob sie auf einen "Unterschied logischer Sinnesleistungen" verweist⁵. Der positive Bescheid bezüglich dieser letzten Möglichkeit führt HUSSERL zu der These, daß die traditionelle Logik, indem sie stets auf die vorgegebenen Formen wahrer Urteile sich bezogen hätte, deren doppelseitige Proble-

¹ vgl. STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. 3. Aufl. Stuttgart 1965, S. 49 ff; NATORP, P.: Zur Frage der logischen Methode. Mit Bezug auf Edmund HUSSERLS "Prolegomena zur reinen Logik (1901)". in: HUSSERL, H.G. v. H. NOACK, Darmstadt 1973, S. 1 ff

² HUSSERL, E.: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hg. v. L. LANDGREBE. Hamburg, 5. Aufl. 1976, S. 1

³ ebd. S. 3

⁴ ebd. S. 6

⁵ ebd.

matik als "Frage nach den Formbildungen und ihren Gesetzmäßigkeiten (einerseits)" und als Frage "nach den subjektiven Bedingungen der Erreichung der Evidenz" andererseits¹ übersprungen habe. Denn die Gesetze der Formbildung seien "sozusagen bloß negative Bedingungen möglicher Wahrheit"²; daher müsse gefragt werden, ob es nicht über die formalen Bedingungen hinaus noch zu erfüllende Bedingungen geben müsse, wenn "eine Erkenntnistätigkeit ihr Ziel erreichen" solle³, und diese zusätzlichen Bedingungen betreffen nach HUSSERL eben die "subjektiven Charaktere der Einsichtigkeit, der Evidenz und die subjektiven Bedingungen ihrer Erreichung"⁴. Dadurch komme das Urteilen als eine Leistung des Bewußtseins in den Blick, "in der die Gebilde mit all ihrem Anspruch, Ausdruck von Erkenntnissen zu sein, entspringen"⁵. Das Interesse an der Klärung des Ursprungs der Logik falle daher mit der Klärung der Struktur der vorprädikativen Erfahrung zusammen, da allein in ihr im Sinne schlichtester Erfahrung die grundlegendste Form der Korrelation zwischen Akt und Gegenstandsmoment auffindbar sei. Diese "ursprüngliche" Form sei Erfahrung als Evidenz individueller Gegenstände: "Evidenz von individuellen Gegenständen macht im weitesten Sinne den Begriff der Erfahrung auf. Erfahrung im ersten und prägnantesten Sinne ist somit als direkte Beziehung auf individuelles definiert"⁶.

Von diesem "ersten Stück der genetischen Urteilstheorie"⁷ sei auszugehen, um aufsteigend alle komplexeren Urteilsformen zu fundieren. Betrachtet man nun dieses Betrachten im Sinne schlichtester

¹ ebd. S. 9

² ebd. S. 8

³ ebd.

⁴ ebd.

⁵ ebd. S. 9, Herv.v. uns vorg.

⁶ ebd. S. 21

⁷ ebd.

Erfahrung eines individuellen Gegenstandes¹, so zeigt sich, daß keineswegs, wie man zunächst vermuten könnte, das Verhältnis von Akt- und Gegenstandsmoment als statisches gefunden werden kann, so als begnüge sich das Betrachten mit der je in einem Augenblick gegebenen Weise des Betrachteten. Sicherlich ist die Erfassung eines individuellen angewiesen auf einen "Bereich des in passiver Gewißheit vorgegebenen"², aber von Einzelheit kann sinnvollerweise nur gesprochen werden als Einzelheit, die sich aus dem sie Umgebenden heraushebt. Die "Umgebung" ist immer schon da, von dem Hintergrund des Hervortretenden kann nicht abstrahiert werden. "Hintergrund" muß in einem weitesten Sinne verstanden werden, nicht nur als räumlich Umliegendes eines Gegenstandes. Vielmehr hat

"jede Erfahrung, was immer sie im eigentlichen Sinne erfährt ... eo ipso ... notwendig ein Wissen und Mitwissen hinsichtlich eben dieses Dinges, nämlich von solchem ihm Eigenen, was sie noch nicht zu Gesicht bekommen hat".

Jede Erfahrung hat so ihren Erfahrungshorizont. So ist etwa in jeder Betrachtung eines Gegenstandes von einer bestimmten Perspektive aus stets schon ein Vor-meinen auf die dem Betrachter abgekehrte Seite dieses Gegenstandes impliziert. Das so Gegebene kann schrittweise mehr und mehr expliziert werden, aber nie endgültig, ein für alle Mal. Jeder Erfahrung kann eine weitere Erfahrung folgen, die vorbestimmt ist, aber in dieser Vorbestimmtheit selbst nicht fixiert, eben nur eine mögliche Erfahrung ist, die nur in der wirklichen Erfahrung eine bestimmte Möglichkeit entscheidet. Dem so konstituierten "Innenhorizont" eines einzelnen Dings ist daher die sozusagen natürliche Induktion, die originale und ursprüngliche Antizipation⁴ wesentlich zugehörig. Dem Vor-meinen der möglichen Erfahrung des einzelnen Dinges, dem "Innenhorizont",

¹ "Betrachten des Betrachtens" ist vielleicht die kürzeste Umschreibung der Phänomenologie. vgl. LÜBBE, H.: "Sprachspiele" und "Geschichten". Neopositivismus und Phänomenologie ... a.a.O. S. 237.

² HUSSERL, E.: Erfahrung und Urteil ... a.a.O. S. 26

³ ebd. S. 27

⁴ ebd. S. 28

der "Innenverweisung", entspricht das "Hinausmeinen" über dieses Einzelne, der "Außenhorizont".

HUSSERL nennt die Beziehungsstruktur zwischen Akt und Gegenstand "Intentionalität". Die "Vermeinungen", Vor-meinen und Hinausmeinen, sind konstitutive Verweisungsmittel auf Horizonte typischer Weiterungen und Übersteigerungen des Gegenstandes. Das Bewußtsein als Intentionalität, so könnte man auch sagen, ist dadurch stets "auf den Weg gebracht" zur Erfüllung der Anschauung. Natürlich wird im alltäglichen Leben die Möglichkeit dieses "strukturierten-und-so-weiter" nur in gewissem Maße beansprucht. Für jeweilige Zwecke reicht eine bestimmte Bekanntheit/Unbekanntheit eines Gegenstandes; man "bricht eben ab", "es ist genug"¹. Nicht so die theoretisch interessierte Verfolgung der Intentionalitätsstruktur. Die phänomenologische Methode ist vielmehr (oder:nur) das, was das Bewußtsein ohnehin immer schon täte, wenn es sich überlassen bliebe, eben Aussein auf erfüllte Anschauung. Müßte umgekehrt im alltäglichen Leben nicht je auch anderes getan werden, bestände nicht Zeitknappheit, so brauchte es keine Phänomenologie geben. Die Phänomenologie ist gleichsam die ungestörte Vollstreckung des Bewußtseins. Zieht man die Intentionalität dieses Bewußtseins auf einige Bestimmungen zusammen, so ergibt sich:

1. Bewußtsein ist nicht nur Bewußtsein als solches, sondern stets Bewußtsein von Etwas (Korrelations-apriori).
2. Dieses Etwas ist nicht Etwas als solches, sondern in sich strukturiert ("morphologische Bestimmtheit"²).
3. Intentionalität des Bewußtseins heißt zugleich: Erwartungsstruktur des Bewußtseins, es "greift vor" (Antizipation), es kann also
4. in der Gegenstandsstruktur wählen, gebunden an die "Typik", die freilich selbst nichtendgültig fixiert ist (Kontingenz").

¹ebd. S. 27

²BLUMENBERG, H.: Lebenswelt und Technisierung ... a.a. O. S. 11

Stellt man diese 4 Momente der Intentionalität in die Perspektive des sich selbst überlassenen Bewußtseins, also in diese Perspektive der Phänomenologie, so erhält es eine gleichsam teleologische Qualität: der theoretisch-methodische Nachvollzug der Leistungsstruktur "Bewußtsein", ausgehend von den schlichtesten Erfahrungen des einzelnen Gegebenen, übersteigt die je einzelnen Binnenhorizonte des Gegenstandes, den Außenhorizont anderer Gegenstände und deren Horizonte und erreicht so methodisch zwingend jenen Horizont der Horizonte, den HUSSERL die "Lebenswelt" nennt:

"Die Intentionalität des Bewußtseins erfüllt sich in letzter Instanz in dem umfassendsten Horizont aller Horizonte, in der "Welt" als der regulierenden Polidee aller möglichen Erfahrungen, dem System, das alle Möglichkeiten der Erfahrung in letzter Einstimmigkeit hält und innerhalb dessen sich die Erfahrungsgegebenheiten erst als reale bestätigen können"¹.

Die Welt in diesem Sinne ist eine "Selbstverständlichkeit". "Weltbewußtsein ist Bewußtsein im Modus der Glaubensgewisheit"². Wenn wir anfangs sagten, der Begriff der Lebenswelt sei in der Phänomenologie HUSSERLS ein theoretischer Grenzbegriff, der sich notwendig aus der phänomenologischen Methode ergebe, so muß diese Bestimmung nun präzisiert werden. Denn jener methodische Fortgang zum Begriff der Welt ist zugleich ein methodischer Rückgang auf die Welt, "in der wir immer schon leben, und die den Boden für alle Erkenntnisleistungen abgibt und für alle wissenschaftlichen Bestimmungen"³. Der Begriff der Lebenswelt ist so die Antwort auf eine questio juris, etwa der nach "Sinn und Recht" der formalen Urteilslogik; er kann daher auch nicht mit der empirischen Welt als so gegebener identifiziert werden. Denn diese sei, so HUSSERL, immer schon vorgegeben als "durchsetzt" mit dem Niederschlag logischer Leistungen; und der

"Sinn dieser Vorgegebenheit ist dadurch bestimmt, daß zur Welt, wie sie uns ... vorgegeben ist, alles mitgehört, was die Naturwissenschaft⁴ der Neuzeit an Bestimmungen des Seienden geleistet hat".

¹ ebd.

² HUSSERL, E.: Erfahrung und Urteil ... a.a.O.S.25

³ ebd. S. 38

⁴ ebd. S. 39

Zu dieser empirischen Welt gehöre die Idee des beherrschbaren Seins durch exakte Methoden der Naturwissenschaft, die Idee der Objektivität, die Idee der Kausalität usw., ja diese Welt werde geradezu mit Hilfe solcher "Idealisierungen" immer schon gedeutet, wobei dann vergessen werde, daß die Idealisierung "eben schon eine Leistung von Erkenntnismethoden ist, die sich auf die Vorgegebenheiten unserer unmittelbaren Erfahrung gründet"¹.

Auf die transzendente Bedeutung der subjektiven Leistungen der unmittelbaren Erfahrung im Hinblick auf die "transzendente Subjektivität", die Grund von "Struktur und ... Ursprung möglicher Welt überhaupt" ist², wollen wir an dieser Stelle nicht eingehen, sondern uns vielmehr dem konstitutiven und zugleich kritischen Sinn der Lebenswelt zuwenden.

Von dieser war bisher nahegelegt anzunehmen, sie fungiere als Konstituens aller höherwertigen logischen Leistungen im Sinne eines immer schon gegebenen und stets gegenwärtigen Fundaments, dem alles weitere aufruht, und so ist die "Genealogie der Logik" auch perspektiviert als Frage nach dem Ursprung der Logik in der vorprädikativen Erfahrung.

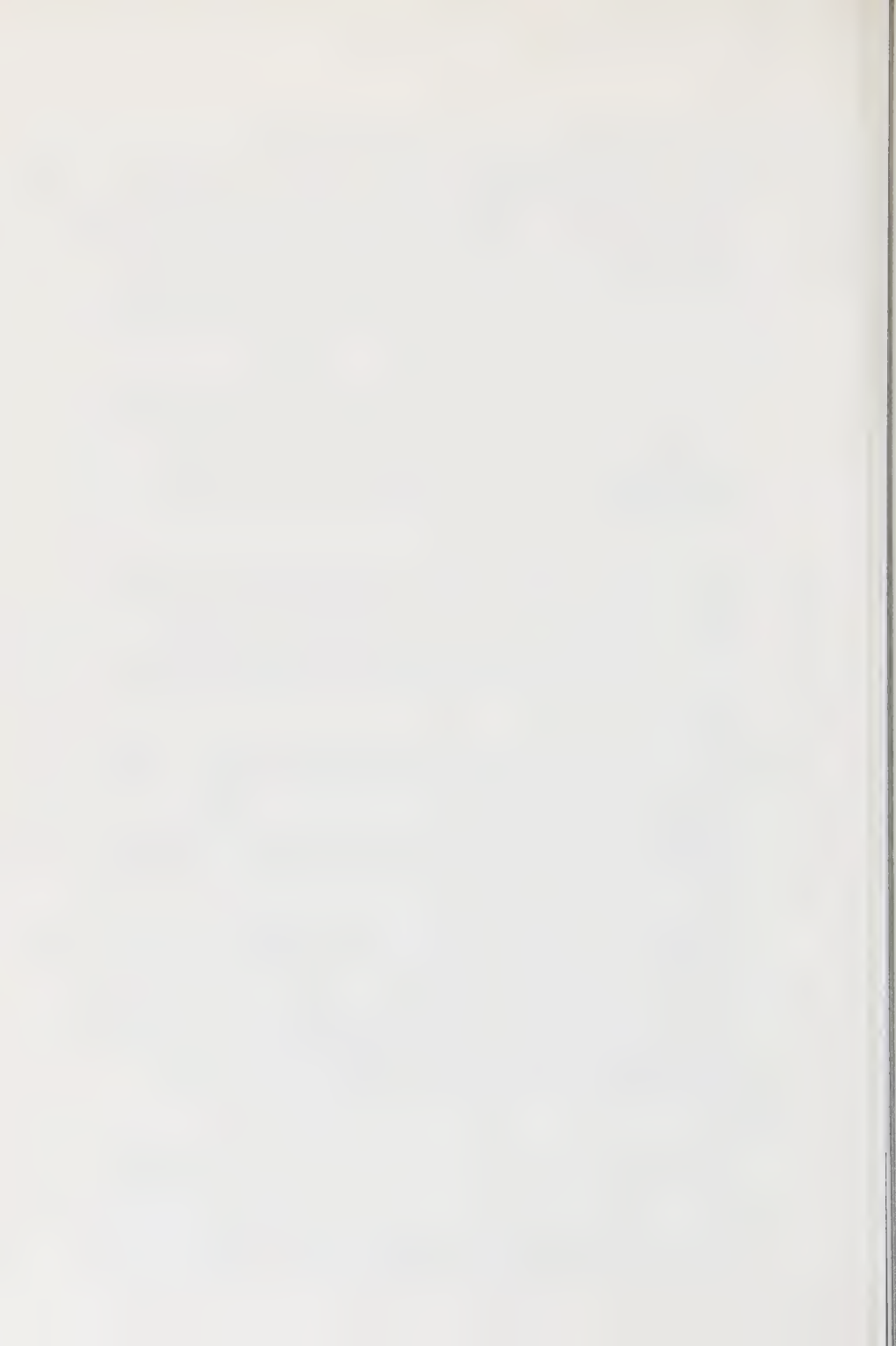
Aber die Charakterisierung der empirisch vorhandenen Lebenswelt als "durchsetzt mit dem Niederschlag höherer logischer Leistungen", die These, die Mathematisierung der Natur sei der Welt zur Selbstverständlichkeit geworden, und die Forderung einer "Rückbesinnung nach den ursprünglichen Leistungen"³ - alle diese Pointierungen des Kontrastes von Lebenswelt einerseits und Idealisierungen andererseits verleihen dem Begriff der Lebenswelt eine Doppelsinnigkeit als "immer mitgegenwärtige Grundsicht des in aufgestuften Interessen differenzierten Lebens", wie als "geschichtliche Ausgangsposition" der bezeichneten Idealisierung⁴. In diesem zweiten Sinne schreibt HUSSERL:

¹ ebd. S. 41

² ebd. S. 48 f

³ ebd. S. 42

⁴ BLUMENBERG, H.: Lebenswelt und Technisierung ... a.a.O. S. 13



"Die Mathematisierung der Natur, vorbereitet durch die Schöpfung der euklidischen Geometrie mit ihren Idealgestalten, und seit Galilei vorbildlich geworden für die Erforschung der Natur überhaupt, ist so zur Selbstverständlichkeit geworden, das schon in ihrer galileischen Schöpfung von vorneherein der Welt unserer Erfahrung die exakte Welt untergeschoben wurde und ganz versäumt wurde, nach den ursprünglichen sinngebenden Leistungen zurückzufragen, durch die aus dem Raum der Anschauung mit seiner vagen und fließenden Typik der exakte Raum der Geometrie wird. Eine solche Rückbesinnung hätte gezeigt, daß kein phantasiemäßiges Umfingieren der anschaulichen Raumgestalten zu den exakten Gestalten der Geometrie führt, sondern nur eine Methode der Idealisierung des anschaulich Gegebenen"¹.

HUSSERL prägt den Ausdruck des "Ideenkleides" der exakten Wissenschaften, das der Welt unserer Erfahrung "übergeworfen" sei², und das bewirke, "daß wir für wahres Sein nehmen, was eine Methode ist"³. Die Rückverweisung des Lebensweltbegriffs an den zeitlichen Ursprung der Entstehung von Methode überschreitet die Grenzen des Konstitutionsproblems auf Geschichtlichkeit hin. So Überraschend diese späte Wendung HUSSERLS auf die Geschichte vor dem Hintergrund der Idee einer transzendentalen Phänomenologie auch ist⁴, sie ist in der oben beschriebenen teleologischen Struktur der Intentionalität des Bewußtseins von vornherein angelegt⁵, denn schon von der Erkenntnisbewegung gegenüber Einzelnem heißt es, in ihr liege eine "Dynamis (vor), die zur Entelechie werden soll"⁶.

In der oben beschriebenen Doppelsinnigkeit des Lebensweltbegriffs als stetig mitgegenwärtigem Fundament einerseits und geschichtlich Ursprünglichem andererseits unterschiebt sich ihm ein normatives Moment. Das phänomenologische Programm einer Aufarbeitung der ur-

¹ HUSSERL, E.: Erfahrung und Urteil ... a.a.O. S. 42

² ebd. S. 42 f

³ ebd. S. 43; vgl. auch: HUSSERL, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hg. v. W. BIEMEL. HUSSERLIANA Bd. VI. 2. Aufl. Den Haag 1976

⁴ vgl. statt vieler: RICOEUR, P.: HUSSERL und der Sinn der Geschichte. in: HUSSERL. Hg. v. H. NOACK, Darmstadt 1973, S. 234 ff

⁵ vgl. BLUMENBERG, H.: Lebenswelt und Technisierung ... a.a.O. S. 11

⁶ HUSSERL, E.: Erfahrung und Urteil ... a.a.O. S. 24

sprünglich sinnstiftenden Leistungen, die durch das Ideenkleid der Wissenschaft verdeckt seien, gerät HUSSERL zu einer therapeutischen Aufgabe gegenüber der Wissenschaft und dem "europäischen Menschentum"¹, paradigmatisch ausgedrückt in dem Titel seines Spätwerks "Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie".

HUSSERLs These lautet, daß die praktische (!) Irrelevanz der theoretischen (!) Wissenschaften in dem Vergessen ihres Ursprungs in der natürlichen Lebenswelt fundiert sei, und er sucht diese These "exemplarisch"² an der Entstehung der Geometrie und allgemein der Naturwissenschaften zu belegen. Zu dem "Abreißen einer ursprungs-echten Tradition", also einer solchen, die in der Lage wäre, den eigentlich lebensweltlichen Sinn der sich aufstufenden formalisierenden Theorien und Methoden lebendig zu halten, schreibt er mit Blick auf die Geometrie:

"In dem ersten mündlichen Zusammenarbeiten der anfangenden Geometer fehlte begreiflicherweise das Bedürfnis einer genauen Festlegung der Beschreibungen für das vorwissenschaftliche Urmaterial und die Weisen, wie darauf bezogen die geometrischen Idealitäten und für sie dann die ersten "axiomatischen" Sätze entsprangen. Die logischen Höherbildungen reichten ferner noch nicht so hoch hinauf, daß man nicht immer wieder, auf den ursprünglichen Sinn hätte zurückgreifen können"³.

Bei den ersten Schritten der Geometrisierung der Feldmeßkunst habe, so heißt es ausdrücklich, "eine solche thematische Blickwendung auf diesen (ursprünglichen - A.L.) Sinn (genügt), um die ... (von den Formeln) angezeigten Steigerungsreihen der ... Anschauungen zu erfassen bzw. sie, den Anzeichen folgend, sich lebendig zu vergegenwärtigen"⁴. Aber andererseits sei in der selbstverständlichen Möglichkeit der gewohnheitsmäßigen Anwendung jener Formeln, Methoden und Verfahren angelegt, die Mathematik wie die Methodik der technischen Verwertung fortzubilden, auch ohne stets zu jener ursprünglichen Evidenz zurückzukehren⁵.

¹ vgl. HUSSERL, E.: Die Krisis ... a.a.O. S. 10 f

² ebd. S. 365

³ ebd. S. 377

⁴ ebd. S. 42

⁵ ebd. S. 377 f

Dieser "Formelsinn" initierte eine unvermeidlich sich herausbildende "Sinnesveräußerlichung", eine stetig verfügbare Abstraktion von der realen "Anschauungsbasis", die über die "Arithmetisierung der Geometrie" und die Algebra zur "formallogischen Idee einer Welt überhaupt" führe¹.

Die "Entleerung des Sinns" von Mathematik und Naturwissenschaft, hervorgetreten in der Methodisierung von Sachverhalten in der "Lebenswelt" (hier: der Geometer), ist eine Abstraktion von der Lebenswelt; aber in ihrer Abstraktivität, in ihrem "verwandelten Sinneshorizont" vertritt sie zugleich die "wahre Lebenswelt", überzieht die Welt mit einem "Ideenkleid", das "es macht, daß der eigentliche Sinn der Methode, der Formeln, der Theorien unverständlich blieb"².

Diesen Prozeß bezeichnet HUSSERL als "Technisierung". Die Technisierung ist mit der ersten Ausbildung von "Methode" gesetzt. Die "Entleerung" des mathematischen wie naturwissenschaftlichen Denkens greift auch über auf "alle der Naturwissenschaft sonst-eigenen Methoden. Nicht nur, daß diese hinterher sich mechanisieren. Zum Wesen aller Methode gehört die Tendenz, sich in eins mit der Technisierung zu veräußern. (Die Entwicklung - A.L.) verläuft in einem verwandelten "Sinneshorizont"³. Man wisse zwar von der Differenz zwischen Wissenschaft und Technik, aber die Reflexionen auf den eigentlichen Sinn seien nie weit genug getrieben worden.

HUSSERL ist der Überzeugung, daß allein der phänomenologische Rückgang zur "Naivität des Lebens" diesen Sinnverschiebungsprozeß der Technisierung rückgängig machen kann. Dadurch werde nicht nur die Krisis der objektivistischen Wissenschaften behoben, die in der gegenwärtigen Krisis der europäischen Kultur "uns nichts mehr zu sagen (hat)"⁴, sondern die Phänomenologie stehe im Dienste "der Ermöglichung (der) Entwicklung (der Menschheit - A.L.) zu einer

¹ ebd. S. 43 f

² ebd. S. 52

³ ebd. S. 48

⁴ ebd. S. 4

personalen und zu einer allumspannenden menschlichen Autonomie", einer "Idee, die die Lebenstriebkraft der höchsten Menschheitsstufe ausmacht"¹.

Die Unterschiebung eines normativen Moments im Lebensweltbegriff, von der wir gesprochen haben, wird von hier aus verständlich.

Indes ist, wie Hans BLUMENBERG in seiner Untersuchung über "Lebenswelt und Technisierung unter Aspekten der Phänomenologie" gezeigt hat, noch unter den Prämissen HUSSERLS diese nahegelegte Konstruktion einer "vortechnischen", gleichsam natürlichen Lebenswelt, an die phänomenologisch anzuknüpfen wäre, problematisch.

Denn selbst wenn man unterstellt, daß der Prozeß der Methodisierung nicht - wiewohl HUSSERL das Gegenteil gerade aufweist - eine Konsequenz des in der Lebenswelt selbst angelegten Vorgreifens auf Erwartbares, eine Konsequenz der "Idealisierung" wäre, so muß doch die Phänomenologie im Interesse der Aufarbeitung jener Ursprünglichkeit "Gedanken und Methoden vorbereiten"², auch sie müßte also mit "Formalisierung" arbeiten;

"aber (diese) ist eben auch potentiell schon Technisierung, denn was formalisiert werden kann - das heißt: was seine Anwendbarkeit unabhängig von der Einsicht des Vollzugs gewinnt -, das ist auch im Grunde schon mechanisiert Alle Methodik will unreflektierte Wiederholbarkeit schaffen ... der Sinnverlust von dem HUSSERL gesprochen hat, ist in Wahrheit ein in der Konsequenz des theoretischen Anspruchs selbst auferlegter Sinnverzicht"³.

"Lebenswelt" und "Technisierung" sind nicht Begriffe eines Gegensatzpaares. Indem die Technisierung in der Verweisungsstruktur der lebensweltlichen Akte aufgespürt wird, und indem sie wesentlich als geschichtlicher Prozeß sich erweist, kann sie schwerlich, um ein Bild zu geben, in ihrem Verhältnis zur Lebenswelt im Sinne eines Null-Summen-Spiels verrechnet werden, so daß, was dem einen zufällt, dem anderen abzuziehen ist. Sie ist vielmehr ein "Weltverhältnis" geworden, freilich in einem Sinne, der die HUSSERLSchen Analysen übersteigt. Die Verfügbarkeit der Formeln als Selbst-

¹ ebd. S. 273

² ebd. S. 60, Herv.v. uns vorg.

³ BLUMENBERG, H.: Lebenswelt und Technisierung ... a.a.O.S. 25

verständlichkeiten, Anwendung von Methoden und Techniken im weitesten Sinne als Selbstverständlichkeiten - all dieses wandert gleichsam in die Lebenswelt ein, und die Aufgabe des Phänomenologen, "die universale Selbstverständlichkeit des Seins der Welt - für ihn das größte aller Rätsel - in eine Verständlichkeit zu verwandeln"¹, hat nicht mehr allein und nicht primär gegen die Schwierigkeit zu kämpfen, die durch die Technisierung initiierte Abstraktivität in die fundierenden Verhältnisse zurückzustellen, sondern sie droht dem fast aporetischen Problem unentrinnbar aufzusitzen, daß die "Selbstverständlichung" der Technisierung "jene Sphäre, in der wir noch keine Fragen stellen" identisch setzt mit derjenigen, "in der wir keine Fragen mehr stellen"².

Daß die Technisierung so in die Lebenswelt eingelassen ist, legt nahe, die HUSSERLsche Fragestellung umzukehren: Wenn die abstraktiven Formeln, Verfahren, Methoden, Techniken, als theoretische Leistungen genommen oder als materialisierte Technik ("Apparatur"), in ihrem Vorhandensein und ihrem Funktionieren nicht mehr auf jene sinnstiftenden anschaulichen Leistungen angewiesen sind, fordern und erzwingen sie dann nicht ihrerseits "Bedürfnisse und Sinngebungen"? Muß dazu nicht "unter Umständen eine ganze Schicht von Motiven und Geltungsfiktionen erst künstlich erzeugt, ihrerseits mit technischen Mitteln hergestellt werden"?³.

Unter phänomenologischen Denkvorsetzungen scheint dieses in der Tat die notwendig anzunehmende Konsequenz zu sein, so daß, pointiert formuliert, der Prozeß der Technisierung seinerseits die Lebenswelt als Derivat sich zur Seite stellt, von sich abhängig macht.

Wir brechen an dieser Stelle die sehr knappen Ausführungen zum Begriff der Technisierung ab, wie er in der Phänomenologie HUSSERLs entwickelt worden ist. Es sollte deutlich geworden sein, daß dieser Begriff in einem sehr allgemeinen Sinne eine Problemstellung be-

¹ HUSSERL, E.: Die Krisis ... a.a.O. S. 184

² BLUMENBERG, H.: Lebenswelt und Technisierung ... a.a.O. S. 22

³ ebd.

zeichnet, der nicht, oder nicht primär, mit dem Hinweis auf technische Apparaturen, auf Maschinen, skizzierbar ist.

Daß Technisierung ein Weltverhältnis ist, muß auch nicht unbedingt am Beispiel der Entwicklung der Mathematik oder der Naturwissenschaften ausgeführt werden, was freilich bei HUSSERL dadurch nahegelegt war, daß er sozusagen von Haus aus mit diesen Disziplinen beschäftigt war: Unsere oben angegebenen Hinweise auf die fast gleichzeitige Ausbildung dieses Methodenproblems in Erziehung, Politik und Naturwissenschaft in der Mitte des ersten vorchristlichen Jahrtausends wären unter diesem Aspekt in phänomenologischer Perspektive ähnlich zu behandeln.

Wenn der Begriff der Technisierung seinen Stellenwert dem Dreieck von Lebenswelt, Geschichte und Technisierung verdankt, und sein wesentliches Merkmal die Sinnentleerung ist, so kann man die mit ihm bezeichnete "Leistung" folgendermaßen zusammenfassen.

Wenn jene von HUSSERL der oben angegebenen Schnittstelle in der Entwicklung des allgemeinen Methodenproblems angetragene Möglichkeit der "bloßen thematischen Blickwendung" von der Formalität auf die konkrete Fülle der Anschaulichkeit durch den Prozeß der Technisierung verunmöglicht wird, und dadurch die Differenzierung des "Sich-auf-eine-Sache-verstehens" und des "die-Sache-selbst-verstehens" konstituiert wird, Einsicht und Verfügbarkeit auseinander treten, und dadurch Verfügbarkeit überhaupt möglich wird, so zeichnet sich die Technisierung aus durch ihre

- Abstraktion von Geschichte,
- Entdifferenzierung ("Generalisierung") der Motive, und durch ihr
- Kontingentsetzen der Inhalte.

Technisierung ist so ein Weltverhältnis und ein Selbstverhältnis der in der Welt Stehenden zugleich. Sie ermöglicht in ihrer sich aufstufenden Abstraktion von dem Fundament der unproblematischen konkreten Lebenswelt und ihren Sinnbezügen höherwertige Leistungen durch Verkürzung, Auswahl, Schematisierung usw., und in dem diese realen Abstraktionen auf den Boden der Selbstverständlichkeit zu-

rückkehren, wird ihre Leistungsfähigkeit selbst zu ihrem wichtigsten Legitimationsgrund, da sie sozusagen künstliche Motive schaffen.

c) "Macht" als Technisierung des Unterrichts und die instrumentalistische Aufhebung des Problems der Unterrichtsmethode.

Die Gemeinsamkeit dieser Merkmale der Technisierung mit den Merkmalen einer zu befürchtenden Unterrichtspraxis der "Normenbücher" liegt auf der Hand. Sie ist nicht zufällig, denn eine in die Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse des Unterrichts eingelassene Normenbuchdidaktik - eingelassen über die antizipatorische Vorwegnahme jener abstrakten Beurteilungs- und Berechnungshandlungen - beruht ja wesentlich auf der Abstraktion von "sachlichen" Einsichten, thematischen Motivationen usw. Eine Behandlung des Komplexes der Unterrichtsmethode unter steuerungstheoretischem Aspekt muß darin die Chance sehen, das Problem der Steuerung des Unterrichts durch Unterrichtsmethoden in terms der Technisierung des Unterrichts zu formulieren; genauer: sie muß den Prozeß geistiger Aneignung vor dem Hintergrund eines Musters deuten, das als Handlungsmechanismus die Artikulation des Unterrichts "regelt".

Daß es sich dabei nicht um eine akademische Spinnerei handelt (wohl aber vor dem Hintergrund der Idee der Pädagogik als Wissenschaft für die Praxis um eine schwerlich legitimierbare Theoretisierung der erzieherischen Praxis, deren Wiege in der scheinbar harmlosen Deformation der "Unterrichtsmethoden als Techniken" liegt) dürften die Befürchtungen gegenüber einer Normenbuchpraxis deutlich vor Augen geführt haben; und offenbar kommt zugleich auch die traditionelle didaktisch-methodische Begrifflichkeit ins Wanken. Jene Implikation des Implikationszusammenhanges, die Unterstellung eines intakten Selbst- und Sachverhältnisses der am Unterricht Beteiligten als Bedingung des sinnvollen "Gebrauchs" dieser Kategorie, wird nämlich unter Voraussetzungen einer technisierten Praxis sistiert. Die Ebene, auf der sich diese Außerkraftsetzung vollzieht, ist die des Handelns im Unterricht, nicht die der Normenbücher

selbst und auch nicht die von formulierten Zielen, oder die der kognitiven Strukturen, obwohl sie durch die Normenbücher auf die Bahn gebracht wird z. B. über die Dominierung der Schulnoten. So schreibt Hartmut von HENTIG:

"Da es (das Abitur - A.L.) nicht einmal mehr den Zugang zur Hochschule garantiert, werden die Noten in ihm ... zur schicksalsentscheidenden Sache: sie ermöglichen verschiedene, umschaltbare Grade an Auslese, sie sind technisierbar, sie versprechen eine nicht herrschaftsgebundene Verteilung der aufstiegssuchenden Massen".

Sie sind - mit anderen Worten - (als unsicher, als nicht herrschaftsgebunden, als technisierbar, und als variables Selektionsprinzip) ein Machtfaktor, dessen Effizienz darin liegt, daß seine unterrichtliche Antizipation den Handlungsprozeß im Unterricht zu einer Machtkommunikation umformt. "Macht" in dem von HENTIG offenbar Gemeinten und hier im folgenden bestimmten Sinne ist eine Differenzierung der Technisierung im Hinblick auf ein spezifisches Problem, nämlich das der sozialen Steuerung von Handlungen.

Wenn wir den Blick auf die Funktion der Normenbücher ganz allgemein richten, so müssen wir sie als Selektionsweise des administrativen Systems, der Kultusbürokratie, ansehen. "Selektionsweise" soll zunächst hier nicht heißen entgegen dem üblichen Verständnis, daß die Normenbücher als Prüfungs- und Bewertungsinstrumente seligieren (nämlich Leistungen von Schülern), sondern, daß sie eine Form von Handlungsmöglichkeiten des Systems selbst sind; mit anderen Worten, Prüfungsanforderungen könnten auch anders formuliert werden. Das Charakteristische der Selektionsweise selbst ist das Absehen von -regionalen, einzelschulischen Umständen;

- konkreten Handlungen, die die Selektionsweise "umsetzen"; auch einheitliche Prüfungsanforderungen müssen interpretiert werden², so daß man auch sagen könnte, die "Typik" des Handelns ist festgelegt, nicht aber das Urteils- und Bewertungshandeln in seinen

¹ v. HENTIG, H.: Abiturnormen gefährden die Schulreform. in: FLITNER, A./LENZEN, D. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 25

² SCHMIED, D.: Vergleichbarkeit und prognostischer Wert der "Vereinheitlichten Abiturprüfungen". in: FLITNER, A./LENZEN, D. (Hg.): Abiturnormen ... a.a.O. S. 90 f.

inhaltlichen Maßstäben, in seinen thematischen "Objekten". Die Kombination von Typik und Kontingenz produziert mithin notwendigerweise Unsicherheit;

- den Lernsituationen, in denen das gelernt wird, was gemessen werden soll, und daher von
- Themen und Lernformen,
- Erfahrungen der Lehrer und Schüler in Schule, Umwelt, "Leben".

Wendet man den Blick von der Selektionsweise des Systems auf den Bezugspunkt der Selektion, also ganz allgemein auf die schulische Organisation von "Leistung", so zeigt sich - wir haben das bereits erwähnt -, daß die Organisation von "Leistung" in Schule und Unterricht sich vermutlich an jener Selektionsweise orientiert. Wiederum recht allgemein gesagt: die Selektionsweise der "höheren" Systemebene dient zugleich als "Motivationsstruktur" der "niedrigeren" Systemebene. Von den vielen denkbaren Formen der schulischen, methodischen, thematischen Organisation des Lernens, die die "untere" Ebene, Lehrer und Schüler im Unterricht, Lehrer (und Schüler) bei der Konzeption von Themen und Unterrichtsreihen, Lehrer und Wissenschaftler bei der Konstruktion von Curricula usw., auch vornehmen könnte, werden vermutlich nur bestimmte, im Fall der Normenbücher beispielsweise vorrangig auf kognitive Leistungen orientierte Möglichkeiten im Blick auf die einheitlichen Prüfungsanforderungen ausgewählt.

Der Zusammenhang von Selektion und Motivation, der also einerseits voraussetzt, daß beide Ebenen, trotz Einschränkungen auf "Typik", verschiedene Handlungsmöglichkeiten haben, der aber andererseits die Motive des Handelns der einen Ebene von konkreten Situationen, inhaltlichen Momenten abstrahiert, indem diese sich nurmehr abstrakt an der Auswahl von Handlungen der anderen Ebene ausrichten, übersteigt von vorneherein "lebensweltliche" Motive, didaktisch-methodische Begründungsprozeduren, Handlungsorientierungen des Bildungsprozesses, bewirkt sozusagen die Nicht-Notwendigkeit der Ausbildung eigenen Willens. Im einfachsten Falle heißt das: Der Lehrer (allein oder zusammen mit den Schülern) überlegt, ob man diesen oder jenen "Stoff" (!) nicht auch so behandeln könne, daß eine

Auseinandersetzung mit dem Thema möglich wird, Einbringen von Erfahrungen, Reflexion von Einstellungen, Einsicht usw.; aber - das bedeute doch auch Zeitverlust, nicht genaues Entsprechen zu den Anforderungen, unter Umständen auch Schwierigkeiten mit den Kollegen, vor allem aber möglicherweise Schwierigkeiten der Schüler in Prüfungs- und Bewertungssituationen. Diese denkbaren Folgen einer solchen Alternative mögen dem Lehrer unangenehm sein, den Schülern aber vermutlich unannehmbar. Die unter Umständen gewünschte, aber in ihren Folgen für die Schüler eher als für den Lehrer ungünstige Alternative wird vermieden zu Gunsten einer unter Umständen nicht so geschätzten, aber in ihren Folgen für die Schüler und für den Lehrer weniger ungünstigen Alternative: Es handelt sich hier somit um den Fall einer "konditionalen Verknüpfung der Kombination von Vermeidungsalternativen mit einer weniger negativ bewerteten Kombination von anderen Alternativen"¹, um technisierten Einfluß, eben: Macht.

Wichtig ist nun, daß sich die Schematisierung der Kommunikation unter der Alternative "günstig - ungünstig", ist ihre "schicksals-trächtige" (v. HENTIG) Bedeutung für schulisches Lernen erst einmal aktualisiert, nicht mehr auf solche harmlosen "offiziellen" Entscheidungssituationen beschränken wird, sondern auf das "normale" Handeln und Lernen übergreift. Schulische Lernprozesse organisieren sich selbst auf der Basis eines Handlungsmechanismus, der die Wahl des Handelnden am erwartbaren (Beurteilungs- und Bewertungs-) Handeln anderer, auf das kaum Einfluß ausgeübt werden kann, ausgerichtet.

"Auf dieser Grundlage kommt es zu einer Modalisierung kommunikativer Interaktionen unter dem Gesichtspunkt von Macht. Bei der Kommunikation über Sachthemen wird in Betracht gezogen, daß die eine Seite die Möglichkeit hat, ihre Auffassung durchzusetzen. Durch Generalisierung als Möglichkeit wird die Macht gegenüber Kontexten egalisiert und in gewissem Umfang unabhängig gemacht von einer nur bruchstückhaft und situationsweise gegebenen Wirklichkeit"².

¹ LUHMANN, N.: Macht. Stuttgart 1975, S. 22; vgl. auch ebd. S. 7 ff und 70 ff

² ebd. S. 24 f

Was heißt unter solchen Bedingungen "Artikulation des Unterrichts"?

Die Modalisierung der unterrichtlichen Kommunikation bewirkt

- die Sistierung des didaktisch-methodischen Progresses, wie er in Artikulationsschemata normativ gedacht ist,
- die Mediatisierung der Inhalte, ihre Thematisierung (!) als Mittel für äußerliche Zwecke,
- die Abkopplung des Lernprozesses von Geschichte, Biographie, Lebenszusammenhang,
- die Erzeugung gegenüber dem Lernen abstrakter Motive.

Das Schulsystem indiziert ein Artikulationsmuster, das inhaltliches Lernen kontingent setzt, weil es die Handlungsstruktur des Unterrichts unter, grob gesagt: Einfluß- und Überlebensperspektiven so technisiert, daß das üblicherweise didaktisch-methodisch so oder so begründete Gemeinte in Planung und Vollzug stilisiert wird zu "Zwecken", "Mittel", "Anlässen" oder "Folgen" im Hinblick auf jene Perspektiven.

Wenn das systemtheoretische Konzept der Machtkommunikation als (Teil einer) "Handlungstheorie - als - Steuerungstheorie" angesprochen werden kann, erweist es so auf eine eindrucksvolle aber sicher nicht mehr harmlos zu nennende Weise die Richtigkeit von Hugo GAUDIGs Einsicht, daß ... Wirksamkeit und Geltung inhaltlicher und methodischer Entscheidungen vermittelt sind durch den institutionell eingebundenen Vollzug des Lernens selbst; erweist es die Richtigkeit der Einsicht in das

- implizierende Verhältnis von Themenstruktur, Methodenstruktur und Schulstruktur; erweist es die Richtigkeit der Erich WENIGERS Theorem der Bildenden Begegnung entnehmbaren Einsicht in die notwendige
- pädagogisch-handlungstheoretische Fundierung erziehungs-, bildungs- und schultheoretischer Momente, denn einen Begriff von erziehendem und Bildsamkeit erweisendem Handeln und einen Begriff ihres vernünftig nennbaren Zusammenhangs vermag es nicht nur nicht zu konstituieren, sondern es gestattet nicht einmal die inhaltliche (!) Formulierung des Problems des mit diesen Begriffen Gemeinten.

Greifen wir von hier aus auf das Initialproblem der Technisierung zurück, so ergeben sich einige überraschende Schlußfolgerungen: die Abfolge "Unterrichtsmethoden als Techniken, als Steuerungsstruktur, als Technisierung" hatte ihren Ausgangspunkt in der Frage "Sind Methoden Techniken?". Die Suggestionskraft dieser Formulierung, sieht man einmal von den systematischen Gründen für die darin vorgenommene Reduktion des Bezriiffs der Unterrichtsmethode ab, liegt zweifellos in der Vorstellung von Handlichkeit, Handgreiflichkeit, Anwendbarkeit, die sie hervorruft; wohl auch darin, daß sie keinen Zweifel darüber läßt, wer sich der Techniken bedient.

So einfach sich das zunächst auch ausnimmt, eine genauere Analyse führt schnell zu Unsicherheiten: Mittel sind ja nicht einfach "da"; was sie bewirken sollen, und woran sie anknüpfen, kann nicht gänzlich beliebig sein. Die erste Vermutung, Techniken regelten das "Wie" des Lernprozesses, muß der Frage Platz machen, wie sie als Techniken das "Wie" regeln. Daher Gösta THOMAS Formulierung des Technikproblems als Steuerungsproblem. Seine Steuerungstheorie kann man in der Sprache der Systemtheorie entsprechend als Theorie eines "reflexiven Mechanismus" auffassen, sie behandelt eben das "Wie" des "Wie".

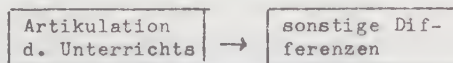
Spätestens an dieser Stelle melden sich Bedenken: Die Anwendbarkeit des Technikmodells habe seine Grenze in den Voraussetzungen der Anwendbarkeit von Techniken selbst; und diese Grenze wird dann zumeist mit den Termini "Interaktion", "Kommunikation" usw. umschrieben, die zudem offen oder stillschweigend normativ "besetzt" werden; die Grenzziehung zwischen Technik und Steuerung auf der einen und Kommunikation und dergleichen auf der anderen Seite gerät zur Antithesis.

Das ist, wie wir gesehen haben, ein vorschneller Abbruch der schon in der Formulierung über "sonstige Differenzen der Verfahrensweise" "eingehüllten Rationalität"; auch das Kommunikationsproblem kann noch unter technischen, genauer: "Technisierungs-"aspekten betrachtet werden.

Fassen wir zusammen:

1. Sah es zunächst so aus, als beschränke sich das Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" auf die Anwendung von Mitteln im Unterricht, so muß, vom Endpunkt der Problementfaltung her gesehen, das Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" als Problem der Technisierung des Unterrichts verstanden werden.
2. Sah es zunächst so aus, als beschränke sich das Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" auf nur eine, zudem oft als sekundär behauptete Ebene didaktisch-methodischer Zusammenhänge, so muß vom Endpunkt der Problementfaltung her gesehen das Problem der Technik als durch alle Ebenen greifend verstanden werden.
3. Sah es zunächst so aus, als könnte das Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" auf den Rahmen des didaktischen Dreiecks beschränkt werden, so muß vom Endpunkt der Problementfaltung her gesehen das Problem der Technik als spezifisch durch die Schulstruktur induziertes Methodenproblem verstanden werden.
4. Sah es zunächst so aus, als bestimme sich das Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" aus der Differenz: "Artikulation des Unterrichts - sonstige Differenz der Verfahrensweise", so muß jetzt die Artikulation des Unterrichts (als Normativität und Faktizität integrierende zeitliche Strukturierung) selbst als "sonstige Differenz" angesprochen werden: die Technisierung mediatisiert auch noch den Prozeß geistiger Aneignung, wie er in Artikulationsschemata intentional gemeint ist. Für die drei Ebenen des Technikproblems kann der Zusammenhang so schematisiert werden, wobei zu beachten ist, daß die Schemata Begriffskonstellationen wiedergeben, und keinen theoretisch-empirischen "Regelkreis" behaupten:

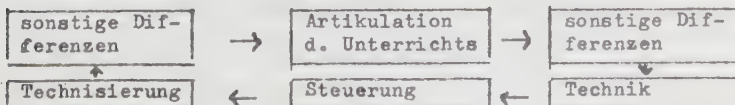
Erste Ebene:



Zweite Ebene:



Dritte Ebene:



5. Sah es zunächst so aus, als könne die Sach- und Selbstdifferenzierung in einem "erziehenden Unterricht" (im BLANKERTZschen Sinne) unabhängig vom Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" konzipierbar sein, so läßt sich mit dem Technisierungskonzept zeigen, daß auch in einem technisierten Unterrichtsvollzug "Wertungsgrundsätze" differenziert werden.

Nur: diese Wertungsgrundsätze sind nicht nur vom "Bildungssinn" (in einem sehr ungenauen Sinne) von Thematiken abgekoppelt. Vielmehr nehmen darüber hinaus die Lernenden und die Lehrenden ein Selbstverhältnis ein, in dem sie sich selbst zu Mitteln für äußerliche empirische Zwecke machen. Die Lernenden selbst sind es, die die Grenze ihrer Bildsamkeit als auf Freiheit bezogen überschreiten. Vermittlung heißt hier: sich als Mittel nehmen. Abstraktion von lebensweltlichen Motiven ist so ein Euphemismus.

6. Das Artikulationsmuster der Technisierung - oder um den geschichtlich eingebundenen Prozeßcharakter zu betonen: die Methodisierung des Unterrichts als Technisierung - bezieht sich auf den Handlungszusammenhang des Unterrichts als Unterricht in einer formalisierten Organisationsstruktur. Es bestätigt so ex negativo die notwendige handlungstheoretische Fundierung des Unterrichtsmethodenproblems; "ex negativo", weil es das mit allen didaktisch-methodischen Konzepten je Gemeinte und das je so gemeint im Unterricht Vollzogene zu kontingenten Restgrößen reduziert. Technisierung hebt das Methodenproblem auf, indem es dieses praktisch auflöst.

7. Die (vorsichtig formuliert:) handlungsbezogenen Konzepte der Methodisierung des Unterrichts (allgemein: der Erziehungsgesellschaften), die bis zu dieser Stelle identifiziert sind, haben gemeinsam ihren Referenzpunkt in der vorgegebenen Wirklichkeit. Sofern sie daher das Handlungsproblem kriterienorientiert verstanden wissen wollen, geraten sie in ähnliche Schwierigkeiten wie WENIGERS hermeneutisch veranschlagtes Konzept der Bildenden Begegnung. Verzichten sie auf einen Kriterienbezug, so unterlaufen sie von vorneherein das Problem eines vernünftig zu nennenden Handelns von Lehrern und Schülern.

C. Interaktion, Transformation, Verständigung

Die kommunikative "Aufhebung" des Problems der Unterrichtsmethode.

1. Die erste Ebene: Unterrichtsmethoden als Interaktionsformen.

a) Wolfgang KLAFKIs Präzisierungsversuch des Begriffs der Unterrichtsmethode

Mit dem Technisierungsbegriff hat das Problem der "Unterrichtsmethode als Technik" ein Niveau erreicht, das in der traditionellen wie in der gegenwärtigen Diskussion in der Regel mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorien besetzt ist, die - wie wir jetzt sagen können - nur vermeintlich Exklusivitätsansprüche bzgl. der Thematisierung des Handlungszusammenhangs in Lernsituationen erheben können. Diese Ausschließlichkeitsthese bezieht sich auf den kommunikativen Aspekt des Unterrichts; sie findet sich merkwürdigerweise sowohl in Argumentationen auf einer sehr allgemeinen theoretischen Ebene¹, wie auch in prospektiven Modellen etwa zur Unterrichtsplanung² und Konzepten der empirischen Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen³. Merkwürdig daran scheint uns zu allererst der implizite oder offen proklamierte Verzicht auf eine integrierte pädagogische Theoriebildung, sodann die offenbare Ahnungslosigkeit gegenüber den (theoretischen) Folgen von additiven Konzepten, die, um dieses zu wiederholen, den Problembereich "Kommunikation" mit Kommunikationstheorien, Interaktionstheorien usw. abzudecken meinen, den Problembereich "Organisation" mit Organisations- und / oder Systemtheorien usw.. Zu fragen wäre doch zumindest, wie die in Systemtheorien freigesetzte "technische" Rationalität, und vor allem: wie die Rationalität einer sich selbst als "Technisierung" verstehenden⁴ und sich als solche selbst

¹ HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. a.a.O.; ders.: (Hg.): Soziologie der Erziehung. Einleitung. Weinheim 1974; ders.: Unterrichtsforschung als angewandte Sozialisationsforschung. Vorschlag für einen programmatischen Rahmen. in: Betrifft: Erziehung. 7, 1974, H. 9, S. 47 ff.

² GEISSLER, H.: Modelle... a.a.O.

³ vgl. die kritischen Schlußbemerkungen von WELLENDOFF, in: WELLENDOFF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973.

⁴ LUHMANN, N.: Die Praxis der Theorie. in: ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 2. Aufl. 1971, S. 253 f

"unterstellenden" Systemtheorie¹ mit Hilfe von Interaktionstheorien eingefangen, begrenzt werden kann.

Harald GEISLER hat diesen Problembezug in seinen "Modellen der Unterrichtsmethode" mit großer Konsequenz entfaltet, und mit ebenso großer Konsequenz die "Fragwürdigkeit" des Ausschließlichkeitsanspruchs solcher normativ gemeinten Kommunikationstheorien, von ihm als "unterrichtsmethodische Dialogik" angesprochen, hervorgehoben². Diese Fragwürdigkeit verdichtet sich ihm zur "Ohnmacht" der Dialogik gegenüber den Zwängen zur Regeleinhaltung (Normkonformität, Anlaß-Folge-Schema), die nur aufhebbar sei durch eine Ergänzung der Dialogik mittels "zweckrationalistischer Strategien"³. In dieser Umkehrung des Begrenzungsproblems von Technik und Dialogikals-Kommunikation wird die - von Geissler nicht beabsichtigte - Ambivalenz additiver Begriffstrategien besonders deutlich: Wenn die dialogische Rationalität der Dialogik die monologische Rationalität der Anlaß-Folge und Zweck-Mittel-Schemata begrenzen soll, sie dieses aber nur vermag, wenn die Zweckrationalität und Instrumentalismus, Normkonformität und Konditionalismus selber in Anspruch nimmt zur Überwindung der technischen Kontingenz, ist nicht abzusehen, wie in einem solchen Konzept die Dialogik eben mehr vermöchte als "Zwecke in einem dialogischen Aushandlungsprozeß in kommunikativ-solidarische Aufgaben umzuformulieren"⁴.

Wolfgang KLAFFKI hat daher versucht, dem Umstand, daß Unterrichtsmethoden nicht Techniken sind, nicht als "Instrumentarien des unterrichtenden Lehrers verstanden werden können"⁵, dadurch Rechnung zu tragen, daß er generell die "Methodik als Inbegriff der Organisations- und Vollzugsform zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens"⁶ definiert.

¹ LUHMANN, N.: Soziologie der Moral. in: ders./PFURTNER, S.E. (Hg.): Theorietechnik und Moral. Frankfurt 1978, S. 8ff

² GEISLER, H.: Modelle ... a.a.O. S. 122 ff

³ vgl. ebd. S. 140 f

⁴ ebd. S. 56, Herv.v. uns vorg.

⁵ KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, a.a.O. S. 89

⁶ KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis ... a.a.O., ebd.

Das dürfte - zumal für einen bildungstheoretischen Didaktiker - zunächst nichts Neues sein, wenn man einen Augenblick sich auf Erich WENIGERS Konzept der Bildenden Begegnung besinnt. KLAFKI rekurriert auf diese Theorie der Unterrichtsmethode der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik nicht, verweist zum Beleg seiner Definition vielmehr auf interaktionstheoretisch orientierte Untersuchungen zum "Schulklima"¹, zum "Heimlichen Lehrplan"² usw.⁴. Diese Blickverkürzung mag damit zusammenhängen, daß sich KLAFKI zu einer "Präzisierung" des Didaktik-Methodik-Bezugs gezwungen sieht. Der Primat der Didaktik, also die These, Methodenentscheidungen könnten erst dann getroffen werden, wenn über Ziel- und Inhaltsfragen Klarheit bestehe, revidiert KLAFKI zum "Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidung"⁴.

Man tut gut daran, diese Formulierung genauer zu betrachten, denn zunächst handelt es sich anscheinend hier bloß um eine Umformulierung der Primatsthese. Das ist aber offensichtlich nicht der Fall. KLAFKI schreibt:

"Diese Präzisierung ist vor allem dann folgenreich, wenn man Unterricht prinzipiell an generellen, kritisch-emanzipatorischen Lernzielen, an der Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritik und Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zur Reflexion über gesellschaftliche Macht und Interessenverhältnisse und ihre Bedingungen, Lernen des Lernens und ähnliche Qualifikationen umschließt, orientieren will"².

Kurz: "Primat der Didaktik" heißt: "Primat der Leitformel Emanzipation".

Dann stellt sich freilich die Frage, wie der in der traditionellen Primatsthese der "Didaktik im engeren Sinne" gedachte Ziel-Inhaltszusammenhang jetzt behandelt wird. An diese Stelle tritt bei KLAFKI

¹ SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Frankfurt 1973.

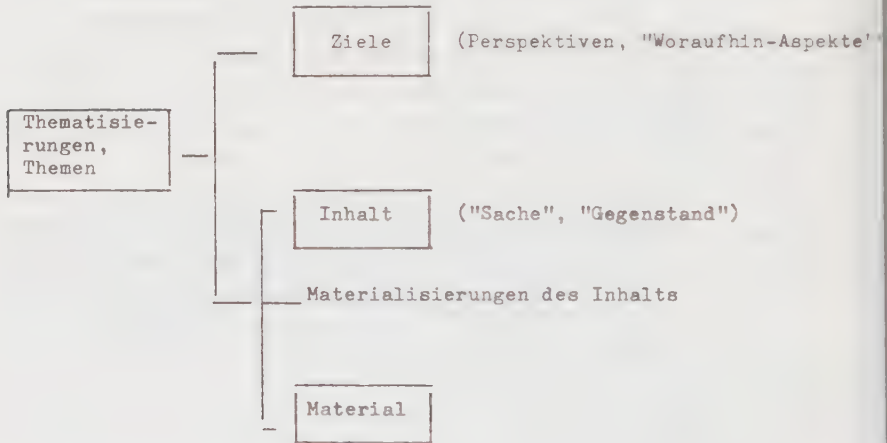
² WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation ... a.a.O.

³ vgl. KLAFKI, W.: Zum Verhältnis ... a.a.O. S. 90

⁴ ebd. S. 86

⁵ ebd.

die von uns bereits vorgestellte terminologische Klärung des Verhältnisses von Inhalt, Ziel und Thema, wobei es angebracht ist, den Begriff des Ziels im Rahmen dieser Trias nicht mit dem generellen Ziel "Emanzipation" gleichzusetzen. Bekanntlich faßt KLAFFKI - zu Unrecht¹ - BLANKERTZs methodische Leitfrage als thematische Leitfrage auf: Der Inhalt könne in verschiedenen Perspektiven betrachtet und behandelt werden; diese verschiedenen Perspektiven ("Ziele" im Sinne der oben angegebenen Trias) konstituieren verschiedene Themen. Nimmt man hinzu, daß Inhalte nicht gleichsam im luftleeren Raum schweben, sondern an Inhaltsträger gebunden sind, an real vorhandene oder gedachte Materialien, so kann man KLAFFKIs Terminologie schematisch so wiedergeben:



Was man mit einem Inhalt macht, ist ihm nicht auf die Stirn geschrieben. Was man mit ihm machen kann, hängt jedoch nicht allein von den vielen möglichen Perspektiven ab, sondern auch davon, wie der Inhalt bereits außerhalb des Unterrichts vor - thematisiert ist, welche, so KLAFFKI, "wertungsmaßige Vorwegbestimmtheit" er erfahren hat, die

¹ vgl. unsere Ausführungen zur "methodischen Leitfrage".

"zu betonen (nicht) bedeutet, daß die Didaktik die jeweils vorgegebenen Wertungen, die sich mit bestimmten Inhalten verbinden, unkritisch übernehmen müsse, zumal sie oft auf Wertungskontroversen stößt. Aber die didaktischen Zielbestimmungen im Hinblick auf jene Inhalte müssen in kritischer Bezugnahme auf deren gesellschaftliche Vorwegbestimmtheit erfolgen"¹.

Es stellt sich dann die Frage, in welche Beziehungen die Themen zu dem generellen Ziel "Emanzipation" gesetzt werden müssen. Die Wiedergabe der diesbezüglichen Ausführungen von KLAFFKI ist außerordentlich schwierig, weil KLAFFKI seine terminologischen Präzisierungen teilweise unterläßt. Im Hinblick auf die Relation: Allgemeines Ziel "Emanzipation" und "Thema" unterscheidet er zwei "Typen" von Themen: "Potentiell emanzipatorische" und "instrumentelle".

Zu den ersteren zählt er: "Politische Konfliktanalysen, Themen, die Einsicht in gesellschaftliche Abhängigkeitsstrukturen und in ihre mögliche Veränderbarkeit vermitteln können" usw.².

Zu den letzteren zählt er: "Lese- und Rechenfähigkeit", Fähigkeit, Karten zu lesen, Umgang mit Logarithmentafeln usw., allgemein definiert als "Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten.", die "ziel- oder wertambivalent" seien, und denen man "das emanzipatorische oder kritische Potential sozusagen nicht direkt imputieren" könne³.

Inwiefern es sich bei "Kenntnissen, Fähigkeiten" usw. um "Themen" handelt, ist uns nicht klar. Auch KLAFFKI ist sich seiner Sache offensichtlich nicht sicher, denn wenig später spricht er nicht mehr von instrumentellen Themen, sondern von instrumentellen Inhalten⁴, und schließlich von "instrumentellen Themen, bzw. Qualifikationen"⁵.

¹KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis ... a.a.O. S. 86

²ebd. S. 87

³ebd.

⁴ebd.

⁵ebd.

Es ist außerordentlich interessant, daß die Schwierigkeiten in der Terminologie, die Gleichsetzung von instrumentellen Themen, instrumentellen Inhalten, instrumentellen Qualifikationen, die doch vor dem Hintergrund der KLAFFischen oben angegebenen Präzisierungen unzulässig ist, an genau der Stelle auftauchen, wo die didaktisch-methodischen Reflexionen, - anders als bei der vieldeutigen Rede von emanzipatorischen Themen - an abstrakte, nämlich offenbar inhalts- und themenkontingente Zwecksetzungen des Systems Schule stoßen. Wir müssen dazu vor dem Hintergrund der Diskussion des Technikproblems im zweiten Teil dieses Kapitels nicht weitere Ausführungen anfügen: KLAFFKI spiegelt in seiner Differenzierung von Thementypen auf der Ebene der Didaktik genau dieses Problem wider, ohne es namhaft zu machen.

Versuche zur Systematik didaktischer Themen dürften auf dieser, die vorgegebenen Funktionsbestimmungen schulischer Organisation akzeptierenden Ebene bereits im Begriffszusammenhang der didaktischen Theorie selbst nur zu einer (partiellen) Verdoppelung des Vorhandenen kommen.

Nachdem KLAFFKI das Technikproblem unterrichtlichen Lernens auf die Ebene der didaktischen Begriffe projiziert hat, ist der Weg frei für eine "emanzipatorische" Theorie der Unterrichtsmethode:

"Auch wo im Unterricht Themen des instrumentellen Typus vermittelt werden müssen, können die Methoden, also die Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens, grundsätzlich direkt an emanzipatorischen Zielsetzungen, also an der zu entwickelnden Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler orientiert werden. ... Der nur instrumentelle Charakter der Themen würde damit gleichsam durch die emanzipatorischen Elemente der Methode kompensiert werden".

Der Gedankengang bis zu dieser Stelle kann folgendermaßen wiedergegeben werden:

1. Die Schule fordert bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten usw. allgemein: Qualifikationen; ein Schüler muß lesen können, schreiben können, eine Karte lesen können usw.
2. Diese Qualifikationen werden als Zwecke ("Ziele") definiert,

¹ ebd.

- um die Funktion des Schulsystems handhabbar zu machen.
3. Wie und anhand welcher Inhalte diese Zwecke erreichbar sind, ist vorderhand egal. Deshalb die Rede von "instrumentellen" Themen; in ihr wird auf theoretischer Ebene das empirisch Vorhandene, die Tatsache abstrakter Zwecksetzungen, ratifiziert, und zwar so, als sei es didaktisch-methodischer Rationalität außerständig, Randbedingung.
 4. Zur Kompensation der nicht pädagogischen Rationalität des Instrumentellen muß daher ein Bereich identifiziert werden, der diesem Instrumentellen entgegengestellt werden kann. Dieser Bereich ist die Unterrichtsmethode. Wenn gegenüber den Zwecken die Inhalte des Lernens kontingent sind, tritt als Statthalter des Kriteriums eines Bildungs- und Erziehungsprozesses das "Wie" dieses Prozesses ein.

KLAFKI scheint die bedenkliche Nähe dieser Denkfigur zu derjenigen von methodischer Bildungstheorie nicht entgangen zu sein. Wenn Ziele und Inhalte so strikt von den Formen der Aneignung und Auseinandersetzung getrennt sind, kommt alles darauf an, sie wieder zusammenzubringen.

Die These der emanzipatorischen Kompensation des Instrumentellen ist überhaupt nur sinnvoll aufgrund der Unterstellung, daß Didaktik und Methodik nichts miteinander gemein haben. Sie ist weiterhin - und dieses ist eine Präzisierung jener Dichotomie - nur sinnvoll aufgrund der Unterstellung, daß die Tatsache der abstraktiven Zweckrationalität bzgl. der Inhalte, Qualifikationen usw. - die doch nicht bloß ein didaktisches Phänomen ist, sondern zu einem solchen durch die Funktionsbestimmung des Schulsystems und durch die bestimmte Organisation dieser Funktionsbestimmung dazu allererst gemacht wird - nicht auf die "Organisations- und Vollzugsformen" des unterrichtlichen Lehrens und Lernens gleichsam "durchschlägt".

Diese Unterstellung ist nicht nur vor dem Hintergrund unserer steuerungstheoretischen Überlegungen problematisch; KLAFKIs "Kompensationsthese" ist vielmehr als (wodurch abgesicherter?) Vorschlag der Umkehrung der Genesis des problematischen Verhältnisses

von abstrakten Zwecken und "aufklärerischen Methoden" zu werten. Im Hinblick auf WENIGERS Stufen der Methodisierung der Erziehungsgesellschaften dürfte es nicht überraschen, daß dieses Problem erst an der "Schnittstelle" von traditionellen und modernen Erziehungsgesellschaften im großen Maßstabe virulent wurde: die Entstehung abstrakter Zwecke hat ihre Möglichkeitsbedingung in der radikalen Skepsis im Gefolge der Aufklärung, und diese radikale Skepsis und die Möglichkeit abstrakter Zwecke läßt auch das Methodenproblem nicht unberührt. Das hat Erich WENIGER sehr deutlich gezeigt.

Charakteristischerweise hat so Jürgen HENNINGSEN diese Sicht auf das Verhältnis von Zweck und Methodik am Beispiel der methodischen Konzeptionen der Aufklärungspädagogen SALEMANN und ROCHOW aufgespielt, also eben an der Schnittstelle traditionaler und moderner Erziehungsgesellschaften, und ihn als Widerspruch folgendermaßen namhaft gemacht:

"Er (der Widerspruch - A.L.) resultiert daraus, daß einerseits die Methode (der "Bildenden Unterredung" (ROCHOW) - A.L.) die Kommunikationsform des Gesprächs abbilden und weiterbilden will, wobei Frage- und Antwortrollen vertauschbar, Gegenstände ersetzbar, Natur und menschliche Welt erforschbar sind und "Kräfte" quasi nebenbei entwickelt, gebildet werden, während die einzig zugelassene Autorität die ratio ist, daß aber andererseits Zwecke autoritär gesetzt werden, die solchem Gespräch bestimmte Ziele vorgeben und es damit zumindest potentiell pervertieren. Wenn festliegt, was rauskommen soll, kann ich weder gesprächsweise in der Welt herumbummeln, mich vom Interessanten einfangen und unter kundiger Anleitung weiterziehen lassen, noch freistellen, in welcher Form die Kräfte des Mitsprechenden wachsen, sich erproben. Der vorgegebene Zweck kastriert die Allzuständigkeit der ratio - entscheidend wird die ratio der Zwecksetzenden. Und wenn dann erst im Lehren Zwecke realisiert werden müssen, die noch nicht einmal die der Lehrenden sind, sind das Gespräch und seine kunstvollen Weiterentwicklungen vollends unbrauchbar."

Nun kann man sicherlich nicht aus dem Verfallsprozeß einer aufklärerischen Unterrichtsmethode in einer linearen Extrapolation die grundsätzliche Verunmöglichung einer solchen Organisation

¹ HENNINGSEN, J.: Erfolgreich manipulieren ... a.a.O. S. 84

von Lernprozessen ziehen. Auch HENNINGSSEN tut das nicht¹. Er hält im Gegenteil an dem Begriff der Vermittlung der "ratio der Welt und (der) ratio des erkennenden Subjekts"² fest, auch und gerade gegen die den "Optimismus" der aufklärerischen Methodiker überführenden Verhältnisse.

KLAFKI verfährt umgekehrt. Er reflektiert nicht nur nicht den Zusammenhang zwischen abstraktem Zweck und dessen "Wirkung" auf den Vollzug des Lernprozesses, sondern er scheidet die Technizität der Zwecke aus der begrifflichen Anstrengung der Didaktik und Methodik aus. Sie ist vorgegeben als empirisches Phänomen, das als vorgegebenes auf theoretischer Ebene bloß abgebildet wird. Gegen die Stellungnahme von Peter MENCK, der meint, KLAFKI habe wesentlich an der Position der späten 50er Jahre festgehalten, muß so darauf bestanden werden, daß KLAFKI im Gegenteil auf der Ebene der "Didaktik im engeren Sinne" die bildungskategoriale Auslegung der Didaktik in entscheidender Weise revidiert hat: Einer "eigenständig pädagogischen Struktur- und Kategorialforschung"³, wie er sie in "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung" perspektiviert hatte⁴, hat er ohne Nachweis der Rechtmäßigkeit abgeschworen, durch den unproblematisierten theoretischen Dualismus von technischen und emanzipatorischen Elementen.

KLAFKIs Nullsummenspiel zwischen Instrumentalismus und Emanzipation, sowohl auf Seiten der Thementypen als auch auf Seiten des Verhältnisses von Thementypen und Unterrichtsmethoden führt zu merkwürdigen Konsequenzen.

Auch ihm scheint die strikte Trennung von Didaktik und Methodik nicht angemessen. Einerseits sind die Themen den Methoden vorgegeben und vorgeordnet. Andererseits sollen die Unterrichtsmethoden gegenüber instrumentellen Themen kompensatorische Funktionen und gegenüber emanzipatorischen Themen Entsprechungsfunktionen erfüllen.

¹ vgl. ebd. S. 78 f

² ebd. S. 79

³ KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. a.a.O. S. 95

⁴ KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1957

len. Folglich stellt sich primär die Frage nach den Kriterien für das Emanzipatorische der emanzipatorischen Methoden. Wenn Unterrichtsmethoden als "Formen von Handlungsvollzügen" unterrichtlichen Lehrens und Lernens definiert werden¹, und wenn ihr Sinn darin liegt, "den Lernenden die Auseinandersetzung" mit Themen zu gestatten², dann liegt auf der Hand, daß die Kriterien für "angemessene" Vollzugsformen nicht in Themen, Zielen, Leitformeln usw. gefunden werden können, sondern in Prinzipien, die den Handlungsvollzug, Praxis, also die Handlungen und Handlungsabsichten retrospektiv und prospektiv zu beurteilen gestatten. Die (Ermöglichung der) "Auseinandersetzung" mit Themen - soll diese Formulierung mehr meinen als nur: Übernahme - kann nicht von der vermeintlich vorgängigen Richtigkeit der Themen her beurteilt werden - was sollte sonst noch "Auseinandersetzung" heißen? - sondern nur mit Hilfe von Maßstäben des Handelns selbst.

Ein Hinweis auf zur Zeit gängige Methodenkonzeptionen ("Entdecken des Lernen", "Soziale Kooperation" usw.³) reicht nicht aus, denn ihre Funktion liegt - in ihrer Eigenschaft als Konzept - im Vorurteilen, im Vorentwurf von Orientierungen und "großflächigen" (MOSER) Anleitungen des Handelns, dessen Vollzug daher nicht wiederum anhand dieser Konzepte beurteilbar ist. Solche Konzepte konstituieren sicherlich (auch) den Handlungsprozeß, aber in dieser Funktion können sie nicht zugleich auch als regulative Maßstäbe des Handelns fungieren.

Die Bildsamkeit als praktischer Ausdruck des sie stiftenden und des sie erweisenden Handelns von Lehrern und Schülern, Erzieher und Zögling, müßte sich, als bezogen auf die Idee der Freiheit, und als eingebunden in den praktischen Umgang, nur vor dem Hintergrund einer gegenüber jenen Orientierungen und Anleitungen regulativen Theorie eben des Handelns bestimmen lassen. Eine solche Theorie zöge sicherlich eine radikale Konsequenz aus der "radikalen Skeptis". "Vorgängiger" Vernünftigkeit wie "vernünftiger" Vorgängigkeit könnte sie sich nicht überantworten.

¹ KLAFKI, W.: Zum Verhältnis ... a.a.O. S. 89

² ebd. Herv. v. uns vorg.

³ ebd. S. 87

KLAFKI zieht diese naheliegende Konsequenz, die hier nicht mehr als angedeutet werden kann, nicht, sondern er bindet das Kriterienproblem der Unterrichtsmethode, das ja durch die vermeintlich zu rechtfertigende Existenz instrumenteller Themen provoziert worden ist, an eben diese Themen wieder an! Er stellt die "Forderung, Unterrichtsmethoden müßten den Themen angemessen sein"¹, und konkretisiert (nicht: begründet) wie folgt: Auch Themen (!) sei ein methodisches Moment schon inhärent, da sie als Themen "ihrerseits entweder Methoden, Verfahrensweisen, Techniken ... oder aber Ergebnisse methodischen Vorgehens" seien². Keinesfalls dürfe man sie als "in sich ruhende, "an sich" seiende "Objektivitäten"" auffassen³.

Weil man nun von einem "immanent methodischen Charakter der didaktischen Thematik"⁴ sprechen könne, sei die Forderung aufzustellen, der Unterricht müsse diese "thematische Methode" wieder erarbeiten, entdecken, begreifen, in "dynamische Qualifikationen des jungen Menschen" übersetzen⁵, und zwar so, daß die Unterrichtsmethoden ihr "Adäquanzkriterium nicht nur darin haben, ob sie ziel- und sachgemäß sind, sondern eben zugleich darin, ob sie ziel- und sachorientierte Lernprozesse herausfordern, ermöglichen, fördern"⁶.

Das kann nun doch wieder nur als modifizierte Neuauflage der These des Primats der Didaktik im engeren Sinne gegenüber der Methodik verstanden werden, nur daß, wie gesehen, die Didaktik im engeren Sinne jetzt nur noch themenkonstitutive Funktion hat, weil die generellen Zielbestimmungen wie Emanzipation usw. gleichsam "vor" der Themenbildung angesetzt sind, und weiterhin, daß jetzt das Kriterienproblem von Teilen der Themen, nämlich den instrumentellen, einmal auf die "emanzipatorischen Unterrichtsmethoden" verlagert, und dann wieder in die Themen abgeschoben wird.

¹ ebd. S. 88

² ebd.

³ ebd.

⁴ ebd.

⁵ ebd.

⁶ ebd. S. 89, Herv. v. uns vorg.

Darüber hinaus kann das Adäquanztheorem nur heißen: Themen werden angeeignet, und zwar so, wie sie ihrer methodischen Struktur nach verstanden werden müssen; wieder ist die Methodik bloß sekundär. Welchen Sinn hat dann noch die Rede von "Auseinandersetzung", wo es doch nur noch Methoden gibt, die entweder "ziel- oder sachadäquat" oder aber "inadäquat" sind¹?

Was heißt überhaupt, Unterrichtsmethoden sollten themenadäquat sein?

Ebenso wie bei der Bestimmung instrumenteller Themen als Themen, Inhalte, Qualifikationen, ist auch hier nicht genau auszumachen, wovon KLAFFKI spricht: Die Beispiele für den immanent methodischen Charakter von Themen, die er angibt, sind:

"Grundbegriffe einer bestimmten Fachdisziplin, etwa der Physik oder der Biologie oder der Gesellschaftstheorie, erkannte Strukturzusammenhänge - z. B. naturwissenschaftliche Gesetze, geschichtliche Wirkungsbeziehungen oder literarische Symbolisierungen".

Das alles sind doch wohl mögliche "Gegenstände", "Inhalte", eines Unterrichts, weil mit ihnen noch nicht mitgeliefert ist, wie sie (im Sinne der KLAFFKIschen Terminologie:) thematisiert werden können, und in Bezug worauf sie überhaupt thematisiert werden sollten.

Die Frage der "Thematisierungen überhaupt" kann nach zwei Seiten weiter verfolgt werden: Einmal zur Seite der Curriculumtheorie, zum anderen zur Seite der Didaktik und Methodik.

Wir wollen uns dem letzteren zuwenden, und auf das Problem der Unterrichtsmethode hin präzisieren.

KLAFFKIs Adäquanzthese legt nahe, die Themen gleichsam im Kopfe des Lehrers anzusiedeln, aus dem sie dann mittels der Unterrichtsmethoden in die Köpfe der Schüler transmittiert werden: Die Methoden sind Mittel zur adäquaten Aneignung und Übernahme des Themas.

Wenn man jedoch von diesem lehrerzentrierten Zweck-Mittel-Denken den Blick auf die auch von KLAFFKI zugestandene Tatsache des Vollzugs unterrichtlicher Handlungen wendet, muß, entgegen der Meinung

¹ ebd.

² ebd. S. 88

von KLAFFKI, eingesehen werden, daß das, was "Thema" genannt wird, abhängig ist von den von Schülern und Lehrern im Unterrichtsverlauf eingebrachten Perspektiven, unter denen ein "Gegenstand", eine "Sache" thematisiert wird. Von den Handlungsvollzügen und dem durch sie (mit-)konstituierten Unterrichtsprozeß aus gedacht ist der Unterricht selbst ein Vorgang der sich aufstufenden Thematisierungen, und die Themenstrukturen, die nach KLAFFKI Kriterium der Angemessenheit oder Unangemessenheit von Unterrichtsmethoden sein sollen, werden durch den Vollzug des Unterrichts selbst erst noch konstituiert.

Diese Einsicht in die themenkonstitutive Funktion des Unterrichtsvollzugs, die wir bereits verschiedentlich in dieser Arbeit behandelt haben, macht deutlich, daß KLAFFKI die Position, der bildungskategorialen Didaktik ("im engeren Sinne") verlassen hat, aber dem traditionellen Zweck-Mittel-Denken bzgl. des Verhältnisses von Didaktik und Methodik noch verpflichtet ist.

Und die These, Unterrichtsmethoden müßten als Vollzugs- und Organisationsform unterrichtlichen Handelns verstanden werden, bleibt daher gänzlich inhaltsleer.

Die Unbestimmtheit des Begriffs der "Unterrichtsmethode als Interaktionsform" aufgrund der zirkulären Definition der "Äquivalenzbedingungen", wie sie bei KLAFFKI vorfindlich ist, ist ein Indiz für die systematischen Schwierigkeiten, die offenbar mit dem Begriff des Handelns zusammenhängen. Aufschlußreich ist unter diesem Aspekt ein Konzept der Unterrichtsforschung, das als anspruchsvollstes Modell der empirischen Analyse unterrichtlichen Handelns gegenwärtig diskutiert wird. Gemeint ist der Ansatz von BELLACK, KLIEBARD, HYMAN und SMITH zur "language of the classroom". Ihm wollen wir uns nun zuwenden.

b) Unterrichtsmethoden in der empirischen Unterrichtsforschung.

Zweites Beispiel: Die Beliebigkeit pädagogischen Handelns im Konzept der "pedagogical moves" von BELLACK, KLIEBARD, HYMAN und SMITH.

Allgemeines Ziel der Untersuchung von BELLACK/KLIEBARD/HYMAN/SMITH ist die Beschreibung der "patterned processes of verbal interaction

that characterize classrooms in action"¹. Dem untergeordnet ist die Absicht, "to study linguistic variables of classroom discourse in relation to subsequent pupil learning"². Ausgangspunkt des theoretischen Konzepts ist WITTGENSTEINS Theorie des "Sprachspiels".

WITTGENSTEIN erläutert das, was er damit meint, an dem bekannten Beispiel: "Denken wir uns eine Sprache ... Die Sprache soll der Verständigung eines Bauenden A mit einem Gehilfen B dienen. A führt einen Bau auf aus Bausteinen. Es sind Würfel, Säulen, Platten und Balken vorhanden. B hat ihm die Bausteine zuzureichen, und zwar nach der Reihe, wie A sie braucht. Zu diesem Zweck bedienen sie sich einer Sprache, bestehend aus den Wörtern "Würfel", "Säule", "Platte", "Balken". A ruft sie aus; - B bringt den Stein, den er gelernt hat, auf diesen Ruf zu bringen. - Fass dies als vollständige primitive Sprache auf"³. "Wir können uns auch denken, daß der ganze Vorgang des Gebrauchs der Worte in (2) (- gemeint ist das o. a. Beispiel - A.L.) eines jener Spiele ist, mittels deren Kinder ihre Muttersprache erlernen. Ich will diese Spiele "Sprachspiele" nennen ... Ich werde auch das Ganze: Der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das "Sprachspiel" nennen"⁴. "Das Wort "Sprachspiel" soll hier hervorheben, daß das Sprechen ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform"⁵.

BELLACK et al. haben nach eigenem Verständnis nun dieses "abstrakte, theoretische" Konzept "adapted, revised and modified in the course of the work with the empirical data of classroom discussion"⁶.

"... the verbal activities involved in teaching are reciprocal affairs involving both teachers and students. ... The role played by the teacher can adequately be described only in relation to the role played by the students"⁷. Die wohl als "Interpretation des Satzes "Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache"

¹ BELLACK, A.A./KLISBARD, H.M., HYMAN, S. et al.: The language of the classroom, New York, 1966, S. 1

² ebd.

³ WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 1971, (Taschenbuchausgabe) S. 14

⁴ ebd. S. 16

⁵ ebd. S. 24

⁶ BELLACK et al. S. 2

⁷ ebd.

⁸ WITTGENSTEIN a.a.O. S. 35

gemeinte Formulierung "the primary function of language is the communication of Meaning" wird sodann "auseinandergeklappt" in die Analyse der pädagogischen "Bedeutung" dessen, was ein Sprecher äußert und den "Inhalt" der Kommunikation. Das dem Sprachspielbegriff innewohnende Moment der Regelbefolgung wird in dem Sinne auf die Kommunikation im Klassenzimmer übertragen, als Unterricht in mindestens zwei Hinsichten den meisten Spielen ähnelt:

Beim Unterricht handelt es sich um eine Form sozialer Aktivität, in der die Sprecher differente, aber komplementäre Rollen spielen.

Der Unterricht ist gekennzeichnet durch bestimmte Regeln, die die Handlungen oder "Züge" der Beteiligten leiten.

Daher nehmen BELLACK et al. an, "that if we could identify the various types of verbal moves teachers und students make playing the game of teaching and the roles they implicate follow in making these moves, we could be in a position to investigate the functions these verbal actions serve in classroom discourse and hence the meanings that are communicated"⁴.

Diesem viel beachteten Ansatz folgen auch ROEDER/SCHÜMER in der Untersuchung "Unterricht als Sprachlernsituation"². Allerdings verzichten sie auf die Klassifizierung des Inhalts der Kommunikation³.

Objekt der Untersuchung von BELLACK et al. sind 345 high-school-students in 15 Klassen und 15 Lehrer aus 7 high-schools des Zentrums und der Randgebiete von New York. Bei den Schülern wird vorweg der sozialökonomische Status des Elternhauses sowie die sprachliche Intelligenz geschätzt / gemessen. Abhängige Variablen sind Inhaltskenntnis und Einstellung zum behandelten Thema: Internationale Wirtschaftsprobleme. Das Verfahren beinhaltet (wie üblich) Vortests, Experiment und Abschlußtest. Die Unterrichtsstunden werden mit Hilfe von Tonbandgeräten aufgezeichnet. Die Lehrer haben sich vor der Untersuchung mit dem Thema vertraut gemacht.

¹BELLACK et al. S. 4

²ROEDER, P.M./SCHÜMER, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf 1976

³s.u. die Darstellung des BELLACKschen Kategoriensystems

Kategorie der Analyse:

Wie oben bereits angedeutet, entfaltet sich das Begriffsinstrumentarium in zwei Dimensionen:

In die der "pädagogischen Bedeutung" von Äußerungen / Handlungen und in die des Inhalts der Kommunikation. Die erste wird mit dem Konzept der "pedagogical moves" (päd. (Spiel-)Züge) konkretisiert. BELLACK et al. bestimmen pädagogische Züge "according to the pedagogical functions they serve in classroom discussion"¹. Unterschieden werden "initiating moves" und "reflexive moves".



Im einzelnen ist damit folgendes gemeint:

STRucturing: "Structuring moves serve the function of setting the context for subsequent behavior by (1) launching or halting-excluding interactions between teachers and pupils, and (2) indicating the nature of the interaction in terms of dimensions of time, agent, activity, topic, and cognitive process, regulations, reasons and instructional aids"². Per definitionem können structuring moves keine responding moves (s. u.) hervorrufen. Sie beruhen auf dem Konzept des jeweils Sprechenden für den Fortgang der Diskussion.

SOLiciting: "... moves are intended to elicit (A) an active verbal response on the part of the persons addressed; (B) a cognitive response ...; or (C) physical response"³. Sie können alle grammatischen Formen annehmen (Fragen, Befehle etc.); gleichwohl dürften Fragen am häufigsten sein.

¹BELLACK et al. S. 15

²ebd. S. 16

³ebd. S. 18

RESpending: "... moves bear a reciprocal Relationship to soliciting moves und occur only in relation to them"¹. Sie erfüllen die in SOL implizierten Erwartungen. Die Reziprozität besagt, daß alle SOLs ein RES intendieren, und keine RESs ohne vorherige SOLs möglich sind.

REActing: "... moves are occasioned by a structuring, soliciting or responding or a prior reacting move, but are not directly elicited by them"². REA modifiziert / bewertet vorherige Äußerungen.

Die pedagogical moves sind die kleinste Analyseeinheit unterrichtlicher Kommunikation. In ihrer zeitlichen Abfolge bilden sie bestimmte Konfigurationen, deren interne Struktur sowohl von dem faktischen Unterrichtsgeschehen abhängt wie natürlich auch von den Definitionen der Züge. (Die Abfolge STR, RES ist ja per definitionem nicht möglich).

Diese bestimmten zyklischen Muster und Kombinationen werden "Unterrichtszyklen" (teaching cycles) genannt. Jeder Unterrichtszyklus beginnt entweder mit einem STR oder einem SOL, letzteres nur dann, sofern nicht SOL selbst vorstrukturiert ist, also unmittelbar vor einer Aufforderung (SOL) eine strukturierende Äußerung gemacht wurde. Folglich ergeben sich bei formaler Anordnung der Züge 21 mögliche Typen von Unterrichtszyklen. "A formally ordered teaching cycle is defines as a series of pedagogical moves that begin either with a structuring move or with a soliciting that is not preceded by a structuring move and ends with the move that precedes a new structuring move or a new solicitation"³.

Die Analyse der formal geordneten Zyklen erfolgt in drei Dimensionen:

1. Quote (rate). Ausdruck für die Zahl der Zyklen pro Minute.
2. Quelle (source). Index für den Anteil der schülerinitiierten Zyklen.

¹ ebd. S. 18

² ebd. S. 18 f

³ ebd. S. 194

3. Muster (pattern). Index der Verteilung der 21 möglichen Typen in jeder Klasse.

Alle drei Dimensionen zusammen ergeben Bestimmungsgrößen für den Unterrichtsstil (teaching style) des Lehrers. Ein statistischer Index wird nicht gegeben¹.

In Bezug auf die Untersuchung kommen BELLACK et al. zu zwei Schlußfolgerungen.

"The first is that the 15 teachers do not deviate from a general teaching pattern that consists basically on asking questions and receiving answers. The second conclusion is that within basic design there is still considerable variability. This variability may be described in terms of the rate at which the verbal interchange takes place, the extent of teacher initiation of teaching cycles, and the manner in which the basic solicitation-response unit is modified"².

Neben der Analyse der Häufigkeit der formal geordneten¹ Zyklen kann auch die der zeitlich geordneten unternommen werden. Unterscheidungskriterium ist - neben anderen - die "unmittelbare" inhaltliche Zugehörigkeit verschiedener aufeinanderfolgender Zyklen. Zu solchen erweiterten Zyklen gehören 1. Wiederholungen, 2. Handlungsanweisungen, 3. Klarstellungen, Erweiterungen (eines Themas) . Beispiel für Wiederholungen:

"P/SOL: Now these radios, would they have a quota on them?

T/SOL: They'd have a what?

P/RES: A quota

T/RES: they might, I don't really know ..."³

Die Analyse erfolgt anhand der Bestimmung 1. des Initiators, 2. der Logik des Zyklus, 3. des Typs des Zyklus.

Die Logik des Zyklus bemißt sich an impliziten / expliziten kognitiven Operationen eines bestimmten Zuges. Zeitlich geordnete Zyklen erlauben die Analyse der Wahrscheinlichkeit der Abfolge

¹vgl. S. 193-204

²ebd. S. 204

³ebd. S. 205

bestimmter Zyklen aufeinander. Als allgemeines Ergebnis der Untersuchung kann eine Tendenz der Selbstverstärkung festgehalten werden: Erklärungszyklen provozieren das Auftreten weiterer Erklärungszyklen, schülerinitiierte Aufforderungen provozieren das Auftreten weiterer schülerinitiiertter Aufforderungen etc.

Der zweite Bereich von Kategorien (neben den soeben vorgestellten Verhaltenskategorien) zur Analyse unterrichtlicher Kommunikation bezieht sich auf deren Inhalt.

BELLACK et al. unterscheiden vier Typen von Bedeutung (meaning)

1. Substantive meaning (etwa: sach-fachbezogene Bedeutungen)
2. Substantive-logical Meaning (etwa: sachlogisch-kognitive Bedeutungen)
3. Instructional meaning (etwa: unterrichtsorganisatorische Bedeutungen)
4. Instructional-logical meaning (etwa: auf den Unterrichtsverlauf bezogene kognitive Bedeutungen)

Die sach- und fachbezogenen Bedeutungen des Inhalts "Internationale Wirtschaftsbeziehungen" werden vor Untersuchungsbeginn festgelegt. Wird etwa im Verlauf des Unterrichts von einem der Beteiligten eine Bemerkung über "Binnen- und Außenhandel" gemacht, wird diese Äußerung dem "Inhaltsfeld" "trade, domestic and international" (TDI) zugeordnet.

Die sachlich-kognitiven Bedeutungen beziehen sich auf die kognitiven Prozesse, die bei der Behandlung des Themas aktiviert werden. BELLACK et al. unterscheiden "Definitionen", "Interpretationen", "Feststellungen", "Erklärungen", "Meinungskundgebungen", "Beurteilungen".

Die unterrichtsorganisatorischen Bedeutungen, die sich auf das Lern-"arrangement" beziehen, umfassen Anweisungen, Aufgaben, Stellungnahmen zu verbalen/nonverbalen Unterrichtsprozessen.

Die auf den Unterrichtsverlauf im Sinne der sich differenzierenden Thematik gerichteten "didaktischen" Äußerungen werden allgemein als analytische, empirische und evaluative "Vorgänge" bezeichnet.

Zur Codierung unterrichtlicher Kommunikation.

Anhand des folgenden Masters werden die einzelnen pädagogischen Züge codiert.

1. Sprecher
2. Typ des pädagogischen Zugs
3. substantive meaning
4. substantive-logical meaning
5. Anzahl der protokollierten Zeilen von 3) und 4)
6. instructional meaning
7. instructional-logical meaning
8. Anzahl der protokollierten Zeilen von (6) und (7).

Ein Beispiel:

"	T	STR	IMX	XPL	4	PRC	FAC	2
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

A teacher makes a structuring move in which he explains something about imports and exports for four lines of transcript and also states facts about class produce for two lines ..."¹.

Einige Ergebnisse der Untersuchungen.

1. Lehrer - Schüler - Aktivität.

Das Verhältnis beider Faktoren beträgt, ausgedrückt in Zeilen des Protokolls etwa 3 : 1, in der Anzahl der Züge etwa 3 : 2.

Die Streuung des Lehreranteils macht ca. 30 % aus. Dabei bleibt bei den einzelnen Lehrern dieses Maß über die gesamte Untersuchungszeit relativ stabil.

2. Pädagogische Rollen von Lehrern und Schülern, ausgedrückt in der Verfügung über die einzelnen pädagogischen Züge².

	P _L	P _S	
SOL	86.0	14.0	p=prozentualer Anteil
RES	12.0	88.0	L=Lehrer
STR	86.0	12.0	S=Schüler
REA.	81.0	19.0	

¹ ebd. S. 16

² ebd. S. 54

3. Das dominierende Muster unterrichtlicher Kommunikation "... involved a question-answer - sequence that was frequently followed by a rating reaction¹; in codierter Form lautet es folglich T/SOL P/RES T/REA.
4. Über das angebbare Verhältnis der - in einzelnen Variablen zerlegten Struktur unterrichtlicher Kommunikation zum Ziel (Inhaltskenntnis) urteilen die Autoren fast skeptisch: "Whether the factors cited are actually related to any of the identifiable criteria of succes in teaching remains to be determined. Future research using a different sample and specifically designed to determine the presence or absence of such relationships may prove fruitful. It is unlikely however that any single dimension of classroom discourse described here will be found to have a consistent relationship to any single dimension of learning. Rather it seems likely that further studies might seek to identify clusters of variables-types of teaching profiles - that might possibly be related to certain outcome variables"².

Den Abschluß der Arbeit bilden sogenannte "Regeln des Sprachspiels Unterricht".

1. Die grundlegenden sprachlichen Manöver sind die pädagogischen Züge.
2. Der Lehrer ist der aktivste Sprecher im Unterricht.
3. Der größte Teil des Unterrichts bezieht sich auf "substantive meanings". Die Diskussion bewegt sich in der Regel im Rahmen des durch SOL abgesteckten Bereichs.
4. Die häufigsten kognitiven Operationen sind "Feststellen" und "Erklären". Analytische oder evaluative Arbeit bestreiten den geringsten Teil.
5. Im Sprachspiel Unterricht gibt es keine einzelnen Gewinner oder Verlierer.

So sehr sich die Verfasser in ihren Formulierungen bemühen, in der Übernahme WITTGENSTEINscher Begriffe auf ein theoretisch ex-

¹ ebd. S.55

² ebd. S. 235

pliziertes Sprechhandlungsmodell sich zu stützen, so sehr zeigt die konkrete Durchführung der Arbeit, in welchem Maße das Interesse an "strenger" Klassifizierung und Quantifizierung auf der Basis der Strategie der Beobachtung von Verhalten jene kategorialen Bestimmungen durchbricht.

Thema der Untersuchung ist die Analyse der inhaltlich-intentionalen (Bedeutungs-)struktur der Kommunikation im Klassenzimmer. Von daher wäre zunächst ein begriffliches Modell über den Zusammenhang beider Momente zu erwarten, vor allem deshalb, weil ja die Unterstellung, konkretes Handeln impliziere Regelbefolgung, zugleich meint, daß das Handeln einen normativen Charakter hat. Diese Erwartung wird freilich enttäuscht, insofern BELLACK et al. den Intentionalen Aspekt, materialisiert im Konzept der pädagogischen Züge, von vornherein strikt trennen von dem Inhalt (content categories), eine Tendenz, die sich innerhalb des Letzteren nochmals fortsetzt. Zugleich reduziert sich die Intentionalität der pädagogischen Züge auf Trivialitäten:

Was ist der Sinn des SOL?

Jemanden aufzufordern in der Erwartung, der Aufgeforderte werde antworten!

Was ist der Sinn des RES?

Die Erwartung des soliciting Teilnehmers zu erfüllen!

Der Sinn des unterrichtlichen Handelns wird vorwegbestimmt, so daß sich die vermeintlich konkrete Analyse des faktischen Geschehens auf die Protokollierung beobachtbaren Verhaltens reduzieren kann. Interessanterweise wird die wichtige Frage, welchen Begriff von Unterricht die Beobachtenden und die Beobachteten haben, nicht innerhalb des kategorialen Rahmens aufgeworfen, sondern zeigt sich implizit einmal in der "technischen" Organisation der Untersuchung, und sodann in den nachträglichen Überlegungen über die möglichen Gründe des beobachteten Lehrerverhaltens:

- Die wichtigste abhängige Variable ist die Kontrolle des meßbaren Lernzuwachses (Wissen über ökonomische Zusammenhänge) der Schüler; Unterricht wird (indirekt) als Unternehmung zur Steigerung des Informationspotentials der Schüler begriffen;

- der andere Hinweis darauf, findet sich in Äußerungen über die impliziten Unterrichtstheorien der Lehrer.

BELLACK et al. mutmaßen, die Lehrer hielten unter Umständen das vorherrschende SOL-RES-REA-Schema deshalb für angebracht, weil

- a) es effektiv sei,
- b) es auf Annahmen über die Logik individuellen Lernens beruhe,
- c) "learning by doing "der richtige Weg sei, "to shape the cognitive process of the pupil", oder
- d) Unterricht als Test-Vorbereitung zu deuten sei.

Diese Äußerungen überschreiten zwar nicht grundsätzlich die o. a. Interpretation des Unterrichts als Effektivierungsunternehmung, sind aber möglicherweise gleichwohl "auf dem richtigen Weg" zu deren Problematisierung.

Weil BELLACK et al. diese Dimension des Sinns von unterrichtlichem Handeln nicht einholen, unterläuft ihnen ein zweiter folgenschwerer Fehlgriß.

Weil sie die "allgemeinen Regeln unterrichtlicher Kommunikation" als Verallgemeinerung des deskriptiv beobachteten Verhaltens fassen verfehlen sie den eigentümlich normativen Stellenwert des Regelbegriffs des späten WITTGENSTEIN, auf den sie sich doch berufen. Das zeigt sich daran, daß man auf der Basis jener Formulierungen nicht einmal ein begriffliches Kriterium des Abweichens von Regeln konstruieren kann, und zwar genau deshalb, weil die "Regeln" (im Sinne von BELLACK et al.) selber auf der Beobachtung bestimmter Häufigkeiten eines Verhaltens beruhen. Der Unterricht, der nicht dem SOL-RES-REA-Schema "folgt", verletzt keine Regel, sondern hat halt eine andere, die wiederum auch nicht verletzt werden kann, sondern durch eine andere ersetzt wird etc. Daran zeigt sich, daß BELLACKS Regeln nicht Regeln im Sinne von WITTGENSTEIN sind, sondern eine Kombination verallgemeinerter Häufigkeiten von Merkmalsausprägungen und der diese erst zum Vorschein bringenden Strategien des Lehrers.

Bezeichnenderweise heißt es bei der Analyse der zeitlich geordneten Zyklen, "(diese Analyse) might constitute a fruitful way of analyzing the tactics that teachers employ to induce learning"¹.

¹ ebd. S. 213. Herv.v. uns vorg.

2. Die zweite Ebene: Unterrichtsmethode als Transformation.

Die Gegenüberstellung der Konzepte von KLAFFKI und BELLACK macht auf ein äußerst wichtiges Problem einer angemessenen Fassung des Begriffs der Unterrichtsmethode aufmerksam: KLAFFKIs Definition der Unterrichtsmethoden im Sinne ihrer emanzipatorischen Kontrastfunktion zu dem als instrumentell angesprochenen Vorgegebenen, den instrumentellen Themen, und BELLACKs Definition der pädagogischen Tugde in Anlehnung an WITTGENSTEIN und ihre empiristische Auslegung im Sinne von Häufigkeitsverteilungen - beide Konzepte sind je auf ihre Weise Indiz für die doppelseitige Stellung der Unterrichtsmethoden zwischen Normativität und Faktizität. Die Schwierigkeiten innerhalb dieser beiden Ansätze stellen sich, vergleicht man sie miteinander, als einander sich widersprechende Lösungsversuche des gleichen Problems nach außen hin dar. Bei ähnlicher Problemstellung entscheidet sich KLAFFKI für das normative Moment, BELLACK für das faktische. Darüber hinaus trennen beide Konzepte thematische und unterrichtsmethodische Bereiche, so daß ihr implizierendes Verhältnis zueinander allenfalls nachträglich behauptet werden kann.

Einen sehr radikalen Versuch der Integration sowohl normativer wie faktischer als auch thematischer und methodischer Momente hat demgegenüber Dieter LENZEN unter dem programmatischen Titel "Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion"¹ unternommen. Man kann LENZENs Arbeit geradezu als direkte Antwort auf jene doppelte Problematik lesen, jedenfalls, was seine knappen Analysen zum Begriff der Unterrichtsmethode angeht, auf die wir uns hier zu konzentrieren haben.

Die Radikalität, von der wir gesprochen haben, wird deutlich, wenn man sich die Schwierigkeiten von KLAFFKI und BELLACK, die hier gleichsam exemplarisch für eine lange Tradition der Behandlung der Relation von Normativität und Faktizität, Didaktik und Methodik stehen, vergegenwärtigt, und diesem die Grundidee von LENZEN entgegenstellt, die sehr einfach so ausgedrückt werden kann: Probleme der Themenkonstitution und Probleme der Rechtmäßigkeit von Themenkonstitution

¹ LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. a.a.O.

sind lösbar nur (von Seiten der Theorie aus:) mit Blick auf die Realisationsebene von Themen; (de facto:) sie sind lösbar nur im Unterrichtsvollzug.

Dieser Gedanke ist in einem sehr allgemeinen Sinne natürlich im Kontext unserer Arbeit nichts Neues; GAUDIG hat ihn formal angedeutet, WENIGER hat ihn zum Dreh- und Angelpunkt seiner Unterrichtstheorie gemacht, das Technisierungskonzept hat ihm auf pädagogisch äußerst fragwürdige Weise Plausibilität verliehen. Aber gerade der Rückblick auf formale, hermeneutische und im weiteren Sinne phänomenologische Auslegungen dieses Gedankens erhellt die spezifische Pointierung im Hinblick auf dessen nicht beliebig vornehmbare Aufnahme, die LENZEN ihm gibt. Man tut gut daran, den Nachsatz im Titel der LENZENschen Arbeit deutlich zu erfassen; er spricht von der "didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion", setzt also bereits programmatisch jenen Bezug, der bei KLAFFKI und BELLACK nur noch im Nachhinein aufweisbar wäre.

Die Formulierung macht darüber hinaus bereits auf dieser sehr allgemeinen Ebene deutlich, daß beides nicht möglich ist: Die Verteilung des normativen Moments auf die Seite der Themen und die des empirischen Moments auf die der Interaktion, ebenso wie das "normative Überspringen" des didaktischen Moments von Seiten der Unterrichtsmethoden im Hinblick auf "Emanzipation".

Verbleibt man noch einen Augenblick auf der Ebene der Programmatik, so könnte man in der systematischen Inbeziehungsetzung didaktischer und interaktiver (unterrichtsmethodischer) Momente einen theoretisch interessierten Verweis auf das Konzept der offenen Curricula erblicken, umso mehr, als dieses ja versucht, den Prozeß der Themenkonstitution an den Handlungszusammenhang von Lehrern und Schülern methodisch zurückzubinden¹. Diese Vermutung bestätigt sich allerdings nicht. Vielmehr hat LENZEN später das Konzept der offenen Curricula in einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive vehement

¹GARLICH, A./HEIPCKE, K. et al.: Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge vor Lehrern. Weinheim 1974; RUMPF, H.: Divergierende Muster in der Curriculumforschung. in: ders.: Unterricht und Identität. a.a.O.S. 53 ff

als "Fiktion" zu überführen versucht¹, zumindest eine handlungsforschungsorientierte Ergänzung gefordert².

Wir können an dieser Stelle auf die durch LENZENs Analyse initiierte Diskussion³ nicht näher eingehen, möchten aber zwei Bemerkungen dazu machen:

1. Auf der hier in Anspruch genommenen sehr allgemeinen Ebene muß LENZENs Kritik an den offenen CURRICULA überraschen, eben weil er doch selbst - wie wir sehen werden - von dem konstitutiven Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und Themenbildung ausgeht, ähnlich wie das kritisierte Konzept.
2. Überraschend ist weiterhin LENZENs Vorschlag "seine (gemeint ist das Konzept der offenen Curricula - A.L.) auch theoretische Einlösung in einem entsprechenden Paradigma zu betreiben, das sich nach dem augenblicklichen Diskussionsstand wohl eher als Paradigma handlungsorientierte Curriculumentwicklung darstellen dürfte"⁴, weil sich doch für eine solche handlungsorientierte Curriculumentwicklung die Probleme, die LENZEN zutreffend unter dem Stichwort "Ungelöste Legitimationsproblem(e) offener Curricula"⁵ auflistet, in systematisch genau derselben Weise stellen. Von daher müßte es naheliegen, die Kriterienbedürftigkeit⁶ des Konzepts der offenen Curricula mit jenem Konzept der Kriteriensätze zu beantworten, das LENZEN in seiner hier im folgenden behandelten Arbeit verfolgt, dem Konzept des Strukturgitteransatzes.

Man könnte gegen diese zugegebenermaßen sehr vagen Überlegungen einwenden, sie ließen sich von eher assoziativen Gemeinsamkeiten

¹ LENEZN, D.: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. in: HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Lehrjahre in der Bildungsreform - Resignation oder Rekonstruktion? Stuttgart 1976. S. 138 ff

² ebd. S. 160 f

³ vgl. HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hg.): Jahrbuch Kontrovers. 1. Repliken zum Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1977

⁴ LENEZN, D.: Offene Curricula ... a.a.O. S. 161

⁵ ebd. S. 146 f

⁶ vgl. ebd. S. 148

zwischen Formulierungen über "offene Curricula" und solchen über "Didaktik und Kommunikation" leiten. Wir können diesen denkbaren Einwand nicht gänzlich entkräften, aber immerhin ansatzweise skizzieren, daß vom Kernstück der LENZENschen Fassung des Begriffs der Unterrichtsmethode aus gesehen eine solche hier nur angedeutete Verknüpfung zumindest möglich wäre.

Obwohl LENZEN dem Begriff der Unterrichtsmethode in "Didaktik und Kommunikation" nur wenige Seiten widmet, kann nicht allein aus unserer Perspektive das dort Gesagte als zentral behauptet werden. Denn LENZEN unternimmt hier den Versuch einer systematischen Um- und Ausformulierung des Theorems der methodischen Leitfrage von BLANKERTZ durch die hypothetische Verknüpfung der curricular-didaktischen mit der unterrichtlichen Ebene, und zwar in genau dem Zusammenhang, den wir als zumindest offen bei BLANKERTZ kennzeichnen mußten, dem des Verhältnisses von Sachanspruch und subjektiven Voraussetzungen. Wir haben in der Diskussion des Voraussetzungs-begriffs zu zeigen versucht, wie schwierig eine genauere Bestimmung ist von "Vorhandensein", und "Anknüpfung", "Unterstellung" des Vorhandenen, Anknüpfung und "Stiftung".

LENZENs Lösungsangebot dieses Problems liegt auf strukturalistischer Ebene. Strukturalistisch nennt LENZEN, kurz formuliert, jene Disziplin, die das Sprechen, Handeln, Erkennen von Menschen als geregelte Transformationen von Oberflächen- in Tiefenstrukturen respektive Tiefenstrukturen in Oberflächenstrukturen definieren. Vorbildlich sind ihm weniger die klassischen strukturalistischen Arbeiten von LEVI-STRAUSS, als vielmehr die Arbeiten von CHOMSKY, PIAGET und HABERMAS. Nun haben wir im zweiten Kapitel dieser Arbeit die sinnvolle Adaption solcher Ansätze für pädagogische Fragestellungen bestritten. Das Hauptargument lief darauf hinaus, daß solche strukturalistischen Theorien mit Annahmen arbeiten müssen, die dem Verhältnis von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis gerade widerstreiten: vor allem mit der Annahme einer intakten Oberfläche und mit der Annahme der notwendigen Disziplinierung der Forschungsarbeit gegenüber inhaltlichen Fragen.

Beide Einschränkungen sieht LENZEN, auch wenn das nicht explizit gesagt wird, sehr deutlich, und beiden Einschränkungen sucht er zu entgegnen mit der einen Antwort des Strukturgittergedankens, gleichwohl in einer strukturalistischen Version. Der Strukturgitteransatz verdankt sich, wenn man auf seine Geschichte zurückblickt, im wesentlichen einer Integration drei recht unterschiedlicher Quellen pädagogischen und sozial-wissenschaftlichen Denkens. Seine Geburtsstunde liegt, versucht man sie literarisch zu fixieren, in einem Aufsatz, in dem der Terminus selbst noch gar nicht vorkommt.

In der von Ilse DAHMER und Wolfgang KLAFKI herausgegebenen kritischen Würdigung der Pädagogik Erich WENIGERS, unter dem Titel "Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche", hat H. BLANKERTZ in einer Analyse des Bildungsbegriffs der WENIGERSchen Didaktik zwei Traditionslinien des Bildungsdenkens zusammengeführt, die der Bildung als formalem Kriterium zur Abweisung ungerechtfertigter inhaltlicher Ansprüche von Seiten der "objektiven Mächte" an den Heranwachsenden und die des kritisch gemeinten Festhaltens an dem, "was einmal Dichtung war"¹.

Pate bei dieser Wiederbelebung des in der Nachkriegszeit mehr und mehr mit Ideologieverdacht belegten Begriffs² stand Th. W. ADORNOS Aufsatz "Theorie der Halbbildung", allgemeiner die Idee einer Erziehungswissenschaft als kritischer Theorie³. BLANKERTZ verknüpft beide Traditionslinien so:

"Sind ... die Mächte des Lebens, die gesellschaftlichen zumal, gegen den falschen Dünkel eines vorgeblich reinen Geistes als Bildungsmächte erkannt, so doch nur, weil Bildung im Vorgriff auf Künftiges kritische Vernunft gegen sie entbindet. Phasenspannung und Distanz also machen den Widerspruch gegen das Gegebene allererst möglich, ermächtigen den freien Geist zu sich selbst, wie dieser die freigegebene Subjektivität zur Menschlichkeit: Mündigwerden der Jugend und Fortschritt zum Besseren"⁴.

¹ BLANKERTZ, H.: Bildungsbegriff. in: DAHMER, J./KLAFKI, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik ... a.a.O. S. 104

² vgl. SCHULZ, W.: Unterricht ... a.a.O. S. 20f

³ vgl. MOLLENHAUER, K.: Pädagogik und Rationalität a.a.O.

⁴ BLANKERTZ, H.: Bildungsbegriff a.a.O. S. 111 f

Die Vereinnahmung einer sich im Erinnern¹ als kritische begreifenden Theorie für eine Didaktik, die sich stets als nachgängige Reflexion einer vorgängigen Praxis begriff, geriet freilich in dem Augenblick in Probleme, in dem in der Didaktik selbst der Ruf nach Konstruktion laut wurde. Denn nun galt es, den Kriteriencharakter des Bildungsbegriffs nicht nur zu proklamieren, sondern ihn auch "handbar" zu machen.

Die dritte der Traditionslinien von denen wir oben gesprochen haben, ist nun die "mittelfristige, fachdidaktische" Antwort auf S.B. ROBINSOHNs Konzept der Totalrevision des Curriculums². Von den vielen kritischen Anmerkungen, die dem Konzept ROBINSOHNs von Seiten der mittelfristig und fachdidaktisch orientierten Strukturgitterautoren vorgehalten wurden³, möchten wir den für unseren Zusammenhang wichtigsten Punkt hervorheben; nämlich den Versuch, dem bei ROBINSOHN kaum mehr vorstellbaren Implikationszusammenhang in den Entwurf von didaktischen Strukturgittern Rechnung zu tragen. Noch vor allen nachgängigen Theoretisierungen der Kritik am ROBINSOHN-Modell, etwa mit Hilfe systemtheoretischer Begriffe, betonen D. LENZEN und H. MEYER

die mit der "These des Implikationszusammenhangs" gemeinte "Orientierung des Unterrichts an der - besonders in Methodenfragen zum Ausdruck kommenden - Subjektivität des Lernenden. Die These vom Implikationszusammenhang fordert, die Qualität des Lernprozesses, in dem beliebige fachliche Lernziele vermittelt werden, so zu gestalten, daß die Bedürfnis- und Interessenlagen der Schüler, ihre spezifischen Lernschwierigkeiten berücksichtigt und Selbstbestimmungsansprüche gefördert werden, statt sie zu manipulieren"⁴.

¹ ADORNO, Th. W.: Theorie der Halbbildung. in: ders.: Gesammelte Schriften Bd. 8. a. a. O. S. 116

² ACHTENHAGEN, F./MENCK, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. in: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 2. Aufl. 1971, S. 197 ff

³ THOMA, G.: Zur Entwicklung und Funktion eines didaktischen Strukturgitters für den politischen Unterricht. in: BLANKERTZ, H. et al.: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung Konstruktion. Essen 2. Aufl. 1971, S. 67 ff; LENZEN, D.: Eine "edukative" Strategie für Curriculumkonstruktion. in: BLANKERTZ, H. et al.: Curriculumforschung... a. a. O. S. 118 ff; ders.: Didaktik und Kommunikation ... a. a. O. S. 70ff; BLANKERTZ, H.: Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. in: FREY, K. (Hg.): Curriculum-Handbuch Bd. II München 1975, S. 202 ff

⁴ LENZEN, D./MEYER, H. L.: Das didaktische Strukturgitter ... a. a. O. S. 243

Damit ist ein entscheidendes Problem angesprochen. Wir haben bereits bei Peter MENCK gesehen, daß die Frage nach der Unterrichtsmethode im Strukturgitteransatz äußerst ambivalent sich ausnimmt; MENCK kann die Integration des methodischen Moments im Strukturgitteransatz behaupten, weil er mit der Unterrichtsmethode in diesem Zusammenhang die "Intentionalität", das Kriterium der "Emanzipation", gleichsetzt, und das mit dem Begriff der Unterrichtsmethode "überlicherweise" Gemeinte mehr oder minder als taktisches Problem behandelt.

Einer der beiden Prototypen des Strukturgitteransatzes, Gösta THOMAS didaktisches Strukturgitter für den politischen Unterricht¹ argumentiert wesentlich vorsichtiger.

THOMAS Ansatz, eine ausdifferenzierte "Kreuzung" der "Erkenntnisinteressen" und der "Medien der Reproduktion des Lebens" der Theorie des Jürgen HABERMAS verbindet zunächst das unterrichtsmethodische Problem mit einem curricular-methodischen Problem:

"Der Gang der Lehrplandiskussion vom Obsolet-werden verbindlicher Kataloge über Rahmenrichtlinien und das Wort vom "Mut zur Lücke" bis zur "Individualisierung von Curricula" ist zu begreifen unter dem Gesichtspunkt einer Chance zur Emanzipation, und diese ist zu ergreifen, indem außengesteuertes Verbindlichmachen in seiner Relativierung auf innengesteuerte Verbindlichkeit in ihrer Freisetzung bezogen wird"².

Diese curriculumtheoretische Argumentation zum Verhältnis von "Rahmen" und "Lücke" ergänzt THOMA durch die Einbeziehung des Konzeptes der methodischen Leitfrage in dem explizierten Sinne, wie wir sie in der Behandlung des steuerungstheoretischen Ansatzes bereits kennengelernt haben:

"Die über Strukturgitter angeleiteten Rückfragen an die ... Wissenschaften betreffen nun akzentuiert die eine Seite des Vermittlungszusammenhangs (von "objektiven" und "subjektiven" Ansprüchen . A.L.): für die im Unterricht zu leistende Vermittlung wird auf Seiten der Sachansprüche durch deren Relativierung die Möglichkeitsbedingung für einen Subjektbezug unter emanzipatorischem Interesse geschaffen, wobei die Möglichkeitsbedingungen eines freigesetzten Sachbezugs auf Seiten des Subjekts implizit gefordert sind"³.

¹ THOMA, G.: Zur Entwicklung ... a.a.O.

² ebd. S. 84

³ ebd.

und umgekehrt:

"über (die) Konfrontation ("je subjektiven Selbstverständnisses - A.L.) mit anderen Möglichkeiten würden subjektive Fixierungen (z.B. "Angst", "Vorurteile") relativiert als Möglichkeitsbedingung für einen Sachbezug unter emanzipatorischem Interesse. Dabei ist dann ein freigesetzter Subjektbezug auf Seiten der Sache ... implizit gefordert, und die Antizipation dieses Subjektsbezugs qualifiziert das Strukturgitter als spezifisch "methodisches"¹."

Man darf ohne Polemik sagen, daß das Methodische des Strukturgitters in dieser Fassung des Methodenproblems vor allem / ausschließlich in der Tatsache besteht, daß es auf dem Papier behauptet ist. Und wenn man sich einerseits den Umstand klar macht, daß die Funktion der Strukturgitter in der kritischen Relativierung von Ansprüchen der objektiven Mächte im Rahmen der Curriculumentwicklung, also vorderhand mit einem auf einer sehr allgemeinen Ebene bestehen soll, und wenn man andererseits daran sich erinnert, daß die geisteswissenschaftlich bildungstheoretische Didaktik des Erich WENIGER, auf die sich der Strukturgitteransatz doch beruft, die Fundierung der Unterrichtsmethoden in einem Konzept der Bildenden Begegnung unternehmen hat, das in sehr strenger Weise auf den unterrichtlichen Handlungsprozeß von Erzieher und Zögling bezogen ist, so darf man THOMAs Qualifizierung des Strukturgitters als "spezifisch methodisches" zu den unglücklichsten Formulierungen eines sehr anspruchsvollen curricularen Konzeptes zählen. Bei BLANKERTZ nicht unbedingt angelegt, wird hier die Situierung des Begriffs der Unterrichtsmethode in bedenkliche Abstraktion vom Vollzug des Lernprozesses vorgenommen; und die theoretischen Folgeprobleme kommen dann in dem zum Ausdruck, was THOMA hier ausspart, in der Rede von sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen. Darüber hinaus erhält ein Blick auf die Anwendung des THOMAschen Strukturgitters für den politischen Unterricht in der sogenannten "Schörken-Kommission" die zu Beginn des zweiten Kapitels dieser Arbeit geäußerte Befürchtung bezüglich der Folgen der curriculumtheoretischen Aussparung des Problems der Unterrichtsmethode, und (parallel dazu) der fast völligen Mißachtung der Vorarbeiten innerhalb der WENIGERschen erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen.

¹ ebd. S. 85

Das "Curriculum-Politik" der Schörken-Kommission kann als Versuch der Kleinarbeitung des THOMAschen Strukturgitters verstanden werden. Abstrahiert man einmal von der sicherlich problematischen "Instrumentalisierung" des Strukturgitters durch D. MENNE¹ und sucht man die Stelle innerhalb des Ansatzes auf, an der zur Themenkonstitution übergegangen wird, so stößt man auf Ersatzkriterien, die innerhalb des Strukturgitters selbst gar nicht thematisiert werden, und in denen trotzdem (oder: gerade) der methodische Bezug von Sachanspruch und Subjektanspruch in einer "situationsanalytischen" Weise angegangen wird. Der Grund für die Notwendigkeit der Arbeit mit solchen zusätzlichen Kriterien liegt, folgt man dem Text, in dem Überangebot an unterschiedlichen möglichem Material, das durch die Analyse der Bedingungsfaktoren, des Selbstverständnisses der Republik anhand des Strukturgitters und der Lebenssituation provoziert sei². Mittels eines sogenannten "zweistufigen" Verfahrens soll

- "1. das viele sachlich mögliche in einen auf Lernen bezogenen Ordnungszusammenhang (gestellt) und nach Prinzipien selektierbar" gemacht werden, und es sollen
2. "die selektierten Inhalte auf die den Unterricht leitenden Qualifikationen" bezogen werden, um das "politisch gesellschaftlich Problematische, "Fragwürdige" daran aufzudecken, das heißt, sie als Themen zu formulieren"³.

Themenkonstitutive Funktionen übernimmt eine sogenannte Matrix von "Handlungsintention" und "Situationsfeldern". Handlungsintention (gefaßt als Interaktion, Kommunikation, Vorsorge, Konsum, Produktion, Mitbestimmung, Ordnung und Organisation) beziehen sich auf das Verhältnis von Einzelem und Gesellschaft, Situationsfelder auf tatsächlich oder möglicherweise für den Schüler wichtige Bereiche (Schule, Familie, Freizeit, Beruf, Öffentlichkeit, internationale Beziehungen)⁴.

In dieser wie immer auch unsystematischen und durch das Strukturgitter Politik theoretisch kaum mehr abgedeckten Perspektive der

¹ SCHÖRKEN, R. (Hg.): Curriculum "Politik". von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen 1974, S. 153 ff

² vgl. ebd. S. 233

³ ebd.

⁴ ebd. S. 234

Verknüpfung von Handlungsintentionen und Situationen steckt, wenn denn die These von den Unterrichtsmethoden als Interaktionsformen einen Sinn haben soll, das methodische Problem der Konstitution von Themen wie das methodische Problem der organisatorischen Ermöglichung von handelndem Umgang:

"Die Schüler (müssen) im Fach Politik auch die Erfahrung machen können, daß ihr eigener Wille zum Tragen kommt ... Der Zuwachs an politischen Handlungsmotivationen und an Ausdauer, die komplizierten Wege der Demokratie zu gehen, ist wichtiger als ein Zuwachs an Wissen, so notwendig dieses im einzelnen auch ist. Der Jahresplan ... muß darauf ausgerichtet sein, nicht nur die Fähigkeit der Schüler zu politischer Beteiligung zu wecken. Dieses aber gelingt nur auf dem Wege über Erfolgserfahrungen".

Man mag diese Überlegungen trivial nennen; vielleicht sind sie es tatsächlich vor dem Hintergrund der bisweilen von Seiten der Erziehungswissenschaft getroffenen grundlegenden Kennzeichnung der "Politik als Aktion"², und der politischen Bildung als auf "Aktion" zu beziehende³. Aber sie verlieren ihre Trivialität, wenn man sich Ort und Kontext vergegenwärtigt, an dem sie und innerhalb dessen sie formuliert sind, nämlich im Rahmen eines ohne das THOMASche Strukturgitter für den politischen Unterricht nicht denkbaren Curriculumkonzepts: in Erinnerung an das von BLANKERTZ mit der methodischen Leitfrage gemeinte können die soeben zitierten Formulierungen nicht anders verstanden werden als die schärfste implizite Kritik der THOMASchen These des den Strukturgittern impliziten methodischen Bezugs. Die Opposition von Wissen und Motivation, Fähigkeit und Bereitschaft und ihre systematische Beziehung auf die nur im politischen Handeln selbst möglichen Erfahrungen liest sich wie eine erweiterte Paraphrase von BLANKERTZs Gegenüberstellung von einem Unterricht als Informationsvermittlung, der nicht pädagogisch legitimierbar sei, und einem erziehenden Unterricht, in dem der Lernende nicht nur die politische Problemstellung, sondern auch und vor allem sich selbst differenziert und indem er dann

¹ ebd. S. 243

² MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. a.a.O. S. 15

³ GIESECKE, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München 2. Aufl. 1974; ders. et al.: Politische Aktion und politisches Lernen. München 1970

nicht mehr nur über Politik unterrichtet worden ist. Darüber hinaus bezieht die fragliche Textstelle das bei BLANKERTZ nicht mehr thematisierte Verhältnis von Motiv und Handlung, die Perspektive der Bewährung des Motivierten in Handlungssituationen mit in die methodische Leitfrage ein, ohne freilich auf mehr pochen zu können als auf Plausibilität. Und genau dieser Umstand ist es, der die THOMAsche Fassung des Methodenproblems als so ambivalent, ja als so verharmlosend zu behaupten zwingt: Das vollständige Fehlen eines Begriffs von Unterrichtsmethode, an den im Kontext eines curricularen Konzeptes anzuknüpfen wäre. Wie Themen in Bezug auf und in Situationen zu konstituieren sind, wie diese Situationen und in Bezug worauf sie auszulegen sind, von wo aus die im Handlungsvollzug konstituierten Themen und von wo aus der Handlungsvollzug selbst pädagogisch beurteilbar ist, alle diese Fragen finden (zumindest bis zum jetzigen Entwicklungsstand nicht nur des THOMAschen Strukturgitters) keine oder nur teilweise Antworten im Strukturgitteransatz selbst, und dieser Umstand macht auf das Deutlichste die Ausblendung der erziehungstheoretischen Dimension und ihrer "traditionellen" Behandlung in der bildungstheoretischen Didaktik etwa des Erich WENIGER klar. Die Flüchtigkeit der Behandlung des unterrichtsmethodischen Kontextes bei THOMA, sozusagen die abstrakte Verflüchtigung des methodischen zu einem eher intentionalen Moment (mögliche Inhalte sollen den freien Subjektbezug ermöglichen), die es dann MENCK gestattet, den Begriff der Unterrichtsmethode einmal bildungstheoretisch und einmal technizistisch auseinanderzuklappen, findet sich in BLANKERTZs Aufsatz mit dem hoffnungsvollen Titel "Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter"¹ leider bestätigt, denn der vom "Curriculum Politik" an der oben zitierten und bisweilen, wenn auch weniger deutlich, an anderen Stellen² prononcierte Problembezug von Strukturgitter und Handlungssituation findet sich bei BLANKERTZ nur auf der Folie des ROBINSOHNschen Strukturkonzepts von Situation, Qualifi-

¹BLANKERTZ, H.: Analyse von Lebenssituationen ... a.a.O.S. 202 ff

²SCHÖRKEN, R. (Hg.): Curriculum "Politik" ... a.a.O.S. 51, 100 f, 145, 235.

kation und Inhalt wieder, und BLANKERTZ diskutiert das Verhältnis von Strukturgitter und Situation im Sinne des Verhältnisses von Strukturgitter und gesamtgesellschaftlicher Situation überhaupt. Diese die Intention des Ansatzes richtig wiedergebende Konstellation ist aber sicherlich von so allgemeiner und abstrakter Art, daß auf dieser Ebene die Rede vom methodischen Charakter des Strukturgitteransatzes nur als Schutzbehauptung verstanden werden kann.

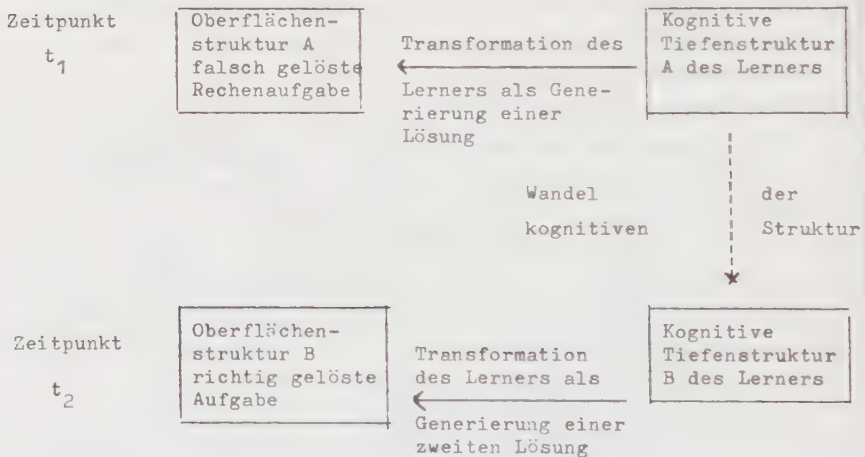
Diesen Mangel des Strukturgitteransatzes zumindestens auf einer allgemeineren theoretischen Ebene zu beheben, hat, wenn wir recht sehen, allein Dieter LENZEN in "Didaktik und Kommunikation" unternommen. Es soll hier von vornherein deutlich gemacht werden, daß LENZENs Ausführungen zur Unterrichtsmethode äußerst abstrakt sind, und sie nicht mehr abgeben als heuristische Rahmen für noch zu leistende detailliertere begriffliche Bestimmungen. Auch hat LENZEN in der Folgezeit nach der Veröffentlichung des strukturalistischen Ansatzes diesen nicht auf ein erziehungstheoretisches Feld übertragen, so daß wir uns im Großen und Ganzen an die eben genannte Schrift halten müssen.

Den Grundgedanken einer genetisch-strukturalistischen Erziehungswissenschaft hat LENZEN in einer jüngeren Veröffentlichung am "Beispiel des menschlichen Lernens" so systematisiert:

"Aufgrund der einfachen strukturalen Analyse einer von einem Lerner, sagen wir einem Grundschüler hervorgebrachten Oberflächenstruktur, beispielsweise einer falsch gelösten Rechenaufgabe, läßt sich eine Rekonstruktion der diesem Transformationsakt des Schülers zugrundeliegenden Lernstandes oder eben der kognitiven Tiefenstruktur des Lerners versuchen. Dieses gilt in vergleichbarer Weise für die zu einem späteren Zeitpunkt etwa richtig gelöste Aufgabe des Lerners. Die Veränderung der Oberflächenstruktur (falsche Lösung - richtige Lösung) läßt sich aber strukturell nicht aus sich selbst heraus, sondern nur im analytischen Rückgang auf die Veränderung der Tiefenstruktur des Schülers erfassen. Insofern der darin vollzogene Lernprozeß selbst aus Transformationen einer kognitiven Tiefenstruktur A in eine andere B verstanden werden kann, erschließt dieser Prozeß sich auch dem Zugriff strukturalistischer Tätigkeit, allerdings aufgrund seines Charakters als eines strukturell begriffenen Prozesses dem Zugriff einer strukturell genetischen Methode oder eines genetischen Strukturalismus".

¹ LENZEN, D.: Struktur, Strukturalismus und Strukturele Theorie der Erziehung und des Unterrichts. in: ders (Hg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft? Konberg 1976, S. 14

LENZENs Betonung des genetischen, historischen Akzents des Strukturalismus rührt her von seiner Skepsis gegenüber ahistorischen "axiomatischen" Theorien im allgemeinen und von der Einsicht in die Geschichtlichkeit von Lernprozessen, sofern sie in einer bildungstheoretischen Perspektive angesetzt werden, im besonderen. Diese historische Bedingtheit strukturalistischer Axiome, die im übrigen schon in den Analysen von LEVI-STRAUSS kategorial nachweisbar ist¹, müsse, so kann man LENZEN paraphrasieren, auch theoretisch zur Darstellung kommen. Demzufolge wendet er das eindimensionale Schema des klassischen Strukturalismus, nach dem Handlungen und Äußerungen als Aktualisierungen einer invarianten axiomatischen und mathematisierbaren Tiefenstruktur aufzufassen sind², gleichsam noch einmal auf diese selbst an, und kommt daher zu der folgenden Schematisierung:³



Transformationen von Oberflächenstrukturen in Tiefenstrukturen werden, kurz gesagt, als Lernen, Transformationen von Tiefenstrukturen in Oberflächenstrukturen als Handeln verstanden.

¹ KAUFMANN, J.N.: Löst der Strukturalismus die Kausalanalyse ab? in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie. Bd. VIII, H.1 1976, S. 75 ff, insbes. 86 ff.

² ebd.

³ in: LENZEN, D.: Struktur, Strukturalismus... a.a.O. S.15

Die Pointe des LENZENschen Strukturgitters liegt nun, bezogen auf die Frage nach der Berücksichtigung der Unterrichtsmethode, darin, daß das Strukturgitter als kriteriengeleitete Antizipation eben dieses Prozesses der Relation von Sachanspruch und Lernendem von vornherein konzipiert wird. LENZEN definiert das Strukturgitter als ein "umwelt- bzw. unterrichts" konstituierendes Kriterium. Es ergibt sich aus einer Verknüpfung von Kategorien von Oberflächenstrukturen und Tiefenstrukturen. Entsprechend der fachdidaktischen Ausrichtung (Primärsprachenunterricht) spiegelt es in der Kopfspalte "Medien der Reproduktion des Lebens" die Kategorien "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft" als "Operation", "Sprache, und "Kommunikation" wider, in der Kopfzeile die "den drei Erkenntnisinteressen (technisches, parktisches, emanzipatorisches - A.L.) korrespondierenden Tiefenstrukturen operative Kompetenz, moralische Kompetenz und kommunikative Kompetenz"¹.

Mit der Entscheidung für eine Reflexion der Transformationsprozesse im Rahmen des Kriteriensatzes Strukturgitter kann LENZEN so jene Probleme umgehen, die wir für strukturalistische Theoriensätze im zweiten Kapitel aufgezeigt haben. Denn das Strukturgitter als unterrichtskonstituierendes Kriterium ist ausdrücklich von der Annahme des immer schon richtigen Sprechens, Operierens, Urteilens, usw. freigemacht. Man könnte daher, wenn man eine etwas schiefe Ausdrucksweise nicht scheut, von einem bildungstheoretischen Strukturalismus sprechen. Die Möglichkeitsbedingung für strukturalistische Verfahren, das Vorhandensein einer intakten Oberfläche, wird von Strukturgittern im Interesse an einem gelingenden Unterricht sozusagen als Vorschuß selbst übernommen. LENZEN spricht daher treffend von einer "substituierte(n) Oberflächenstruktur"².

Von diesem Gedanken aus hätte es nahegelegen, das im Strukturgitter antizipierte Unterrichtsmethodenproblem über eine nicht mehr objektivistisch pervertierte Mäeutik der Eröffnung von Wissen und Gewissen zu konzipieren, wie sie beispielsweise bei Friedrich COPEI

¹ LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation ... a.a.O. S. 107

² ebd. S. 123

und Michael LANDMANN zumindest ansatzweise in Blick genommen worden ist¹. Von hier aus hätte der Strukturgitteransatz die Chance, an die nicht nur bei ihm verdrängte erziehungstheoretische Tradition der Pädagogik wieder anzuknüpfen, und von hier aus schließlich ist unter Umständen die Möglichkeit gegeben, jene auch bei LENZEN wiederauffindbare Aufspaltung des Begriffs der Unterrichtsmethode in die Artikulation und in die sonstigen Differenzen von einer handlungstheoretischen Perspektive aus aufzuheben. LENZEN nimmt einen anderen Weg. Er wählt nicht den auf erzieherischen Umgang zielenden Begriff der Mäeutik, sondern den auf theoretisch-empirische Rekonstruktion gerichteten Begriff der Transformation, und er gerät damit in Schwierigkeiten, die nicht nur einen strukturalistischen Begriff von Unterrichtsmethode betreffen.

LENZEN faßt das Methodenproblem von vornherein konsequent als Kommunikationsproblem auf, aber, wie wir zu Beginn dieses Teils unserer Arbeit gesagt haben, ohne wie KLAFKI oder BELLACK den konstitutiven Zusammenhang zur Inhaltsstruktur des Unterrichts zu vergessen. Es gibt keine Transformation überhaupt, sondern stets nur bestimmte, auf Inhaltliches bezogene Transformation, genauer: Inhalte transformierende Akte. LENZEN erläutert das an einem Beispiel einer "ganz gewöhnlichen Kommunikation"²:

"Viertes Schuljahr; vorausgegangen ist eine Exkursion zum Güterbahnhof:

On 1: als wir in der vergangenen Woche am Güterbahnhof waren, haben wir allerlei gesehen. Wir wollen nun darüber nachdenken, was wir gesehen haben!

On 2: ((die Klasse schweigt beharrlich))

On 3: Frank, erzähl du einmal!"³

LENZEN kommentiert, der nicht intendierte Zustand On 2 könne unter Umständen darauf zurückzuführen sein "daß die in der Lehrertransformation substituierte Kompetenz faktisch nicht vorhanden war"⁴. Auf der Basis dieser Annahme könne das Generat On 3 Konsequenz von "mindestens drei verschiedenen Hypothesen" über das Zu-

¹ COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. a.a.O.; LANDMANN, M.: Elenktik und Mäeutik ... a.a.O.

² LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation ... a.a.O. S. 135

³ ebd.

⁴ ebd. S. 136

standekommen von On 2 sein. Zunächst sei es möglich, daß die Schüler die Rede vom "Nachdenken" wörtlich genommen haben, sodann, daß sie unter Umständen allein dem Lehrer, nicht aber sich selbst, zugestehen, nachdenken zu wollen, und schließlich, daß es ihnen der "Kompetenz des Aus der Anonymität der Masse Tretens" ermangle.¹

LENZEN fährt fort:

"Nehmen wir einmal an, daß es sich bei der Äußerung On 1 um eine Fehleinschätzung der Sprachkompetenz der Schüler gehandelt hat, das Wort "Nachdenken" mit "laut erzählen" zu identifizieren, so läßt sich abstrakt feststellen, daß ihre Transformation des Unterrichtselements "wir wollen einmal nachdenken ..." in ihre kognitive Struktur inadäquat war. Sie haben eine Transformationsregel verletzt bzw. nicht beherrscht, nicht aber der Lehrer, denn sein Generat war bei dem vorgegebenen Kontext durchaus verständlich. Die Transformation, deren Ergebnis die Aufforderung zum Nachdenken war, ist völlig regelhaft verlaufen, allein die substituierte kognitive Struktur der Schüler, der input der Transformation war inadäquat".²

Auf den ersten Blick ist diese Analyse durchaus plausibel. Sie zielt, einfach gesagt, darauf ab, daß der Lehrer den propositionalen Gehalt "Besuch im Güterbahnhof" in den Sprechakt der Aufforderung einbettet, wobei er unterstellt, daß Schüler Aufforderungen als solche auch dann verstehen, wenn sie in ihrer "Oberflächengestalt" verändert sind, der "gegebene Kontext" aber das Gemeinte, nämlich die Aufforderung normalerweise hinreichend definiert. Insofern ist inhaltlich (!) "On 1" "völlig regelhaft". LENZENs Argumentation erinnert in vielerlei Hinsicht an die Analyse von H. GAUDIG, nach der ja Schüler daran gewöhnt seien, Äußerungen des Lehrers für etwas anderes zu nehmen, als sie wortwörtlich sich geben. Gerade dieser Vergleich zu GAUDIG macht aber deutlich, daß der Lehrer in LENZENs Beispiel nicht nur bezüglich der vorgegebenen Inhalte eine "adäquate" Transformation vorgenommen hat, sondern zusätzlich (mindestens) noch eine andere "adäquate" Transformation, die sich auf die "Form" des Handelns bezieht. Regelhaft ist das Handeln des Lehrers nämlich auch, insofern es einem durch die In-

¹ ebd

² ebd. S. 136 f

stitution der Schule geregelten Stereotyp folgt, und dieses Stereotyp fungiert zugleich als nicht problematisierter Urteils-horizont von Handlungsanleitungen.

Das Beispiel ist natürlich harmlos, aber zu fragen ist doch, wo die Grenze des Harmlosen, Selbstverständlichen überschritten ist, also, von wo aus die Adäquanz der Transformation nicht nur in ihrer Inhaltlichkeit, sondern in ihrer methodischen Verantwortbarkeit beurteilt wird. Am Beispiel: welche pragmatischen Situierungen eines propositionalen Gehalts sind möglich, und von welchem Deutungshorizont her gesehen kann sich dem Erzieher erschließen, ob sie noch, oder ob sie nicht mehr verantwortlich sind?

LENZEN würde sicherlich zugeben, daß diese Fragen nicht von den Inhalten her beantwortet werden können und er würde sicherlich auch zugeben, daß sie nicht selbst von einer Theorie der pragmatischen Situierung von Äußerungen überhaupt her beantwortet werden können. Von wo aus dann?

Weil LENZEN den Sach-Subjekt-Bezug so "tief" ansetzt, kehrt bei ihm in dieser Leerstelle bzgl. der Frage des Beurteilungshorizonts und bzgl. der Frage des Beurteilten (nämlich der Unterrichtsmethoden im herkömmlichen Sinne) die BLANKERTZsche Rede von den sonstigen Differenzen wieder, aber - und das macht den Unterschied zu den anderen bisher behandelten, in der Tradition von BLANKERTZ stehenden Konzepten aus - in einer fast paradox zu nennenden Konstellation. Denn die LENZENsche Fassung der Unterrichtsmethode als Transformation gestattet einerseits die rekonstruktive Analyse einer jeden Transformation als Handeln oder Lernen, ohne daß andererseits an dem rekonstruierten ersichtlich wäre, als was und wie es im Vollzug des Unterrichts selbst sich ausnimmt.

Nun könnte man gegen diese Kritik einwenden, sie konfrontiere die LENZENschen Anmerkungen zum Begriff der Unterrichtsmethode mit einem Anspruch, den der Text selbst gar nicht erhebt. Dieses Argument mag zutreffend sein, und deshalb möchten wir in sehr groben Zügen einige Hypothese aufstellen, wie von dem LENZENschen Ansatz her eine genauere Bestimmung des Methodenbegriffs möglich wäre.

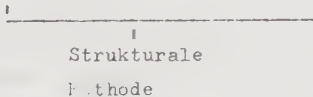
Dabei wird sich zeigen, daß in unserer Einschätzung des Konzepts als bildungstheoretischen Strukturalismus von vornherein ein ambivalentes Moment mitgedacht ist, das nicht der Formulierung, sondern dem Ansatz von Didaktik und Kommunikation inhärent ist.

Unseres Erachtens ist die oben angegebene Differenz von strukturaler Analyse und unterrichtlichem Selbst- und Sachverhältnis das grundlegende Problem, und zwar deshalb, weil LENZEN selbst die strukturelle Analyse in diese Perspektive stellt.

LENZEN strukturiert die strukturelle Methode vor dem Hintergrund des Positivismusstreits in der deutschen Soziologie, genauer: vor dem Hintergrund einer nicht additiven Verbindung empirisch-analytischer und hermeneutischer "Verfahren", er spricht auch von einer "Vermittlung der beiden problematischen Methoden, der Erklärung und der Interpretation"¹.

Hermeneutik

Empirisch-analytische
Verfahren



Methodologische Ebene

Diese Vermittlung soll die strukturelle Methode leisten. LENZEN erläutert das in Anlehnung an HABERMASs Idee einer Metapsychologie auf der Basis einer Theorie der kommunikativen Kompetenz so:

"Zwischen dem zirkulären hermeneutischen Verstehen, das bei der Interpretation systematisch verzerrter Kommunikation an seine Grenzen stößt, und dem eindimensionalen Verfahren der Erklärung aufgrund der Hypothesenüberprüfung leistet das kritische Verfahren beides in dem Alter Ego im Erkenntnisprozeß nicht nur als Gegenstand, sondern als Miterkennender einbezogen wird und sich ihm in der Kommunikation mit dem Partner seine Verzerrungen öffentlicher

¹ ebd. S. 17

Sprache erklären. Das geschieht, indem der Partner, das zweite Subjekt, sein Verständnis der Lebensäußerungen des ersten Subjekts, das er durch strukturelle Transformation gewinnt, selbst auf dem Wege der Transformation als Ausserung generiert und dem ersten Subjekt sozusagen als Erklärungangebot vorlegt."¹.

LENZEN setzt dieses theoretische Konzept ausdrücklich in Beziehung zur unterrichtlichen Kommunikation, und faßt folgendermaßen zusammen:

"Der Lehrer bedient sich bei seinen Spontantransformationen der strukturellen Methode.

Er interpretiert hermeneutisch die Schüleräußerungen als Generat aus deren Tiefenstruktur und transformiert Oberflächenstrukturen in Umweltstrukturen aufgrund der aus dieser Interpretation gewonnenen Konkretisierungen von Sinn.

Dazu benötigt er theoretische Erkenntnisse über das zugrundeliegende Regelsystem ... Damit hat der unterrichtliche Kommunikationsprozeß eine Affinität zum therapeutischen Gespräch der Psychoanalyse"².

Die nicht interesselosen theoretischen Kenntnisse vermittelt, wie wir bereits gesagt, das kriteriengeleitete didaktische Strukturgitter, das ja beide Ebenen, Oberflächen- wie Tiefenstrukturen antizipiert. Vergewenwärtigt man sich nun, daß die strukturelle Methode als Überwindung des Subjektivismus des Verstehens und des Objektivismus des empirisch-analytischen Erklärens angesprochen wurde, so ist nicht recht deutlich, wieso der Lehrer sich einer strukturalen Methode bedient, die der Beliebigkeit etwa des hermeneutischen Verstehens entsagt. So ist in dem angegebenen Güterbahnhof-Beispiel die Hypothese über fehlende Sprachkompetenz der Schüler nur möglich, wenn das Schweigen der Klasse nicht als Angst interpretiert(!) wird (und dann wäre immer noch zu überlegen, Angst wovor, vor dem Lehrer, vor der Situation?), nicht als Desinteresse, nicht als Äußerung von Unwillen, nicht als Strafaktion gegen den unsympathischen Lehrer usw. Erst wenn ein Oberflächenphänomen als etwas verstanden wurde, zu Recht oder zu Unrecht, können strukturalische Hypothesen über die zugrundeliegende Tiefenstruktur ansetzen. Typischerweise leitet LENZEN seinen Kommentar des Güter-

¹ ebd. S. 19 f

² ebd. S. 76

bahnhofbeispielles mit der Formulierung ein: "Nehmen wir einmal an ...!"

Was hier zur Seite des Lehrers gesagt wurde, gilt in gleicher Weise zur Seite des Kommentators, also generell: eines Beobachters.

Wir haben gezeigt, daß die Qualifizierung einer Transformation abhängig ist von der Perspektive, dem Woraufhin-Aspekt der Interpretation der Transformation, also, um das Beispiel noch einmal zu bemühen, ob die Adäquanz von On 1 im Hinblick auf inhaltliche oder unterrichtsmethodische Aspekte behauptet wird. Wer etwa der Meinung ist, die Verwendung von stereotypen Formulierungen sei das Einfallstor für die Disziplinierung der Schüler im Sinne eines heimlichen Lehrplanes, oder wer umgekehrt solche harmlosen Rituale als Ausdruck des heimlichen Lehrplanes versteht, wird die inhaltlich adäquate Transformation analytisch akzeptieren, ihre Verantwortbarkeit aber unter Umständen in Frage stellen. Generell heißt das, die Identifizierung einer Transformation als adäquate Transformation, und die Identifizierung einer Transformation als adäquate Transformation "im Hinblick auf ..." hängt ab von einer (intuitiven, halb öffentlichen, wissenschaftlichen) Theorie der Oberfläche, hier: einer Theorie dessen, was Unterrichtsmethode heißen kann, einer Theorie dessen, was Unterricht heißen kann, einer Theorie dessen, was Unterricht im System Schule heißen kann.

Damit soll nicht behauptet werden, LENZEN hätte all dieses leisten müssen, sondern: die kritische Qualität eines auf die Dialektik von Oberflächen- und Tiefenstrukturen abzielenden Strukturalismus hängt wesentlich von einer (strukturalistisch gesprochen) pädagogischen "Theorie der Oberfläche" ab und nicht umgekehrt!

Im Grunde hat LENZEN dieses Argument selbst als Angelpunkt seines Konzepts vorgebracht in der Rede von der "substituierten Oberflächenstruktur", und doch hält er am Gedanken einer normativen Vorgabe des Erziehungsprozesses in der Tiefenstruktur fest. Mit Blick auf HÄBERMAs Theorem der kommunikativen Kompetenz schreibt er:

"Auch (die) Regeln kommunikativer Kompetenz wären ... für unterrichtliche (nicht nur Meta-)Kommunikation zu reflektieren mit dem Ziel unterrichtlicher Rollenflexibilität

für Lehrer und Schüler, damit Lehrer Schüler und Schüler Lehrer sein lernen, denn es gibt durchaus Situationen (eigentlich jede Verstehenssituation für Lehrer ist eine solche), in denen Lehrer von Schülern lernen, was diese ihnen z. B. an spezifischen Erfahrungen aus ihrer Schülerrolle voraus haben.

Die auch nur annähernde Konstitution einer solchen herrschaftsfreien Kommunikationssituation löst nun zwar die Probleme dieser Situation, läßt sie aber in einer anderen Kommunikationssituation nurpotenziert erscheinen. ... Trägt beispielsweise ein Schüler die aus der Metakommunikation gewonnene Rolle in eine andere, nicht herrschaftsfreie Kommunikationssituation hinein ..., dann kommt es zu Konflikten, die nur zu leicht zum Verlassen der Kommunikationssituation Anlaß geben."

5. Die dritte Ebene: Die Methodisierung des Unterrichts durch Verständigungshandeln.

Mit der Hoffnung, die Unterrichtsmethodik (genauer: Die Erziehungstheorie) durch eine Theorie der Kommunikativen Kompetenz und/oder in Anlehnung an das Konzept des therapeutischen Diskurses fundieren zu können, also mit einer Theorie des Verständigungshandelns, steht LENZEN nicht allein. Auf die Fülle der pädagogischen Rezeptionen der HABERMASschen Theorie können wir hier nur abstrakt verweisen; vielmehr möchten wir nach einer knappen Skizze des HABERMASschen Konzepts die These belegen, daß mit einer solchen Übertragung das erziehungstheoretische und unterrichtsmethodische Problem auf eine ähnliche Weise "gelöst" wird wie im Falle einer steuerungstheoretischen Explikation, nämlich so, daß sich der Begriff der Unterrichtsmethode gar nicht mehr angemessen entfalten läßt, und daher die Pädagogik eines Begriffs erzieherischen Handelns verlustig geht.

HABERMASs Konzept kann in seiner Grundstruktur sehr einfach so wiedergegeben werden: Woje wir Äußerungen tun, nehmen wir an, daß wir das, was wir sagen, auch so meinen, wie wir es sagen, und wir nehmen auch an, daß andere Menschen annehmen, daß wir, was wir sagen, auch so meinen, wie wir es sagen. Wir "glauben" uns und den anderen, und glauben, daß sie uns glauben. "Glauben" muß hier in einem weitesten Sinne verstanden werden. Sagt jemand zu einem anderen: "Kannst Du bitte das Fenster schließen?", so

¹ ebd. S. 142 f

nimmt er natürlich an, daß er sich verständlich macht und der andere ihn versteht; aber er drückt auch aus, daß ihm daran gelegen ist, daß das Fenster geschlossen wird; auch nimmt er an, daß das Fenster wirklich offen ist; und schließlich glaubt er, daß es keine unerhörte Zumutung ist, den Angeredeten zu bitten, das Fenster zu schließen.

Das "Verständnis" (in einem sehr weiten Sinne) ist sicherlich abhängig von der jeweiligen Situation, in der etwas geäußert wird. Wird der o. a. Satz in einem Vorlesungsraum von einem Lehrenden geäußert, so kann er "unverfänglich" sein, wenn das Fenster, vom Sprechenden aus gesehen, an der gegenüberliegenden Seite des Raumes sich befindet, er kann aber auch als Unverschämtheit empfunden werden, wenn der Sprechende unmittelbar neben dem Fenster steht, er kann auch, wenn etwa alle Fenster geschlossen sind, als Einführung in eine Demonstration gemeint und verstanden sein, daß einer Negation in der Welt nichts entspricht usw..

Das, was mit dem Beispielsatz "gemeint" ist, kann natürlich auch anders ausgedrückt werden, etwa durch den Ausruf "Hier zieht's!" oder durch vernehmliches Zähneklappern. In dieser Hinsicht ist der Beispielsatz selbst ein Beispiel für das, was HABERMAS interessiert: Nicht die Kontextabhängigkeit von Äußerungen, sondern im Gegenteil die möglichen und notwendigen "In-Bezug-worauf"-Aspekte von "Äußerungen-überhaupt".

In jeder "Rede" - und dieser Terminus umfaßt bei HABERMAS sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Handlungen, also auch "Geste" und "Verhalten" - gibt es grundsätzliche Hinsichten, auf die wir uns "immer schon" mit Notwendigkeit beziehen. Für diese Hinsichten stehen in dem "Fenster-Beispiel" folgende Annahmen:

Erstens die, daß der Sprechende sich verständlich gemacht hat. Zweitens die, daß er eine Einstellung ausgedrückt hat, nämlich eine Bitte. Drittens die, daß das Fenster offen ist und der Adressat in der Lage ist, das Fenster zu schließen. Viertens die, daß es nicht unangemessen ist, jemanden in einer solchen Situation zu bitten, das Fenster zu schließen. Kurz, der Sprechende nimmt an,

daß "Verständlichkeit", "Wahrhaftigkeit", "Wahrheit" und "Richtigkeit" in seiner Äußerung "vorhanden" sind. HABERMAS nennt diese Annahmen "Geltungsansprüche". In jeder Rede erheben wir nach HABERMAS mit Notwendigkeit diese vier "universalen" Geltungsansprüche. Normalerweise wissen wir nicht darum, und brauchen es auch nicht, zumindest solange nicht, wie wir annehmen, daß wir uns und die anderen und sie sich selbst und uns verstehen. Wir handeln auf der Basis eines "Einverständnisses". Wir nehmen aber auch, so HABERMAS, in solchem normalen kommunikativen Handeln an, daß wir grundsätzlich und jederzeit in der Lage sind, zu zeigen (in Interaktionen), daß wir wirklich das gemeint haben, was wir gesagt haben, zu beweisen, daß das, was wir gesagt haben, wahr ist, und zu erläutern, daß wir uns "richtig" verhalten haben ("Theoretische" und "praktische" Diskurse). Um eine banktechnische Metapher zu verwenden: Wir sprechen und handeln auf der Basis eines Wechsels, von dem wir glauben, daß wir ihn einlösen können, wann und wemgegenüber auch immer. Den Ort der Einlösung nennt HABERMAS "Diskurs", und daß wir in jeder "Rede" unterstellen, daß wir gegebenenfalls die implizit erhobenen Ansprüche in einem Diskurs einlösen könnten, nennt HABERMAS die mit jeder Äußerung notwendig gemachte "kontrafaktische Unterstellung" eines Modells reinen kommunikativen Handelns. HABERMAS interpretiert diese "normative Geltungsbasis" der Rede im Sinne einer "Universalpragmatik" von Sprechaktklassen¹. Das alles darf mittlerweile als bekannt vorausgesetzt werden.

HABERMAS schreibt:

"Die kontrafaktischen Bedingungen der idealen Sprechsituation erweisen sich als Bedingungen einer idealen Lebensform. Es zeigt sich nun, daß nicht nur das Modell reinen kommunikativen Handelns ... die Möglichkeit von Diskursen verlangt, daß vielmehr auch umgekehrt die Bedingungen des Diskurses nicht unabhängig von den Bedingungen reinen kommunikativen Handelns gedacht werden können. Die symmetrische Verteilung der Chancen bei der Wahl und Ausübung von Sprechakten, die sich a) auf Aussagen als Aussagen, b) auf das

¹ HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? a.a.O.

² HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. in: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft ... a.a.O. S. 139

Verhältnis des Sprechers zu seinen Äußerungen, und c) auf die Befolgung von Regeln beziehen, sind sprachtheoretische Bestimmungen für das, was wir herkömmlicherweise mit den Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Gerechtigkeit zu fassen suchen."

"Die in die Universalpragmatik eingebauten Fundamentalnormen möglicher Rede enthalten unter diesem Gesichtspunkt eine praktische Hypothese. Von ihr, die in einer Theorie kommunikativer Kompetenz erst entfaltet und begründet werden muß, nimmt die kritische Theorie der Gesellschaft ihren Ausgang"².

Dieses Konzept des herrschaftsfreien Diskurses resp. des reinen kommunikativen Handelns ist von der Pädagogik in kürzester Zeit adaptiert worden, und vom Gegenstand her ("Handeln") lag es nahe, es auf die theoretische Explikation des Erziehungs- und Bildungsprozesses zu übertragen.

So selbstverständlich das sein mag, so problematisch erscheint uns diese Übertragung, denn der Begriff des Verständigungshandelns setzt voraus, was doch erst das Ergebnis eines Erziehungs- und Bildungsprozesses sein kann! Als was, so muß gefragt werden, erscheint das Handeln von Erzieher und Zögling, wenn es gemessen wird am Konzept des Diskurses? Klaus MOLLENHAUER, der als einer der ersten das HABERMASsche Diskurs-Konzept für erziehungstheoretische Fragen fruchtbar zu machen suchte, schreibt:

"Gemessen am kontrafaktischen Begriff des Diskurses - "kontrafaktisch" in zweierlei Hinsicht: als Ebene der Problematisierung von faktischen Geltungsansprüchen und als der nur gedachte "reine Fall" einer herrschaftsfreien Kommunikation - stellt sich ... alles pädagogische Handeln als eine "gestörte" oder "verzerrte" Kommunikation dar. Faktisches Erziehungshandeln also wird nach dieser Maßgabe so gedacht, als sei es auf einer Skala anzuordnen, die im Sinne von kontinuierlich ausgeprägter erscheinenden Störungen oder Verzerrungen verläuft:

Ideales Konstrukt	Erziehungshandeln als
"Ungestörte Kommunikation"	"Gestörte Kommunikation" ³

¹ HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. in: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft ... a.a.O.S. 139

² ebd. S. 141

³ MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. a.a.O.S. 68

Wenn alles methodische Handeln so zugleich herrschaftliches Handeln ist, so ist nicht mehr zu sehen, wie zwischen einem erzieherisch verantwortbaren und einem erzieherisch nicht verantwortbaren Handeln differenziert werden könnte¹.

Einerseits gesteht MOLLENHAUER zu, daß es sich bei der Abhängigkeit der Heranwachsenden um eine für die Heranwachsenden und für die Erziehenden nicht empirisch kontingente Tatsache handelt,² andererseits diskutiert er die "Indikatoren für "Störung" oder "Verzerrung""³ im Hinblick auf mögliche empirische Untersuchungen.⁴ Was sind, so muß gefragt werden, die Kriterien für dasjenige Handeln, auf das man stößt, wenn man von einer Abwesenheit der mit den Störungs- oder Verzerrungsindikatoren bezeichneten kontingenten empirischen Phänomene ausgeht?

MOLLENHAUER müßte, hielte er sich an seine Terminologie, von einem "reinen erzieherischen Handeln" sprechen, und zugleich eine solche Formulierung als Widerspruch in sich empfinden; er müßte zugestehen, daß ein "Prüfungsverfahren"/ein "Beurteilungskriterium"/ein "Regulativ", in dem die im Erziehungsprozeß Handelnden sich als je besonders handelnd wie zugleich als allgemein "gut" handelnd deuten könnten, nicht das des Diskurses sein kann - weil die Struktur selbst einer als "Hinführung zum Diskurs" gedachten Erziehung nicht selbst wieder als Diskurs definierbar ist -, und doch müßte er (auf theoretischer Ebene) ein solches "Prüfungsverfahren"/"Regulativ" als unvertretbar behaupten, weil nicht der Logik des Diskurses entsprechend.

Die gesellschaftliche Vermittlung der Erziehung und die erzieherische Vermittlung der Gesellschaft, also das, was wir als die Methodisierung der Erziehung / des Unterrichts angesprochen haben, gedacht nach dem Modell reinen kommunikativen Handelns, hebt das

¹ Ähnliches gilt für eine Theorie der "Verständigungsbrüche", wie sie von KOKEMOHR und UHLE vorgeschlagen worden ist. vgl. KOKEMOHR, R./ UHLE, R.: Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lernprozessen. a.a.O.; UHLE, R.: Verständnisarbeit in unterrichtlichen Interaktionen. in: Unterrichtswissenschaft, 1977, Nr. 3, S. 197 ff

² MOLLENHAUER, K.: Theorien ... a.a.O. S. 14

³ ebd. S. 69

⁴ ebd. S. 69 ff

Problem der Erziehung dem Begriffe nach auf: In Diskursen gibt es keine erzieherische Einwirkung auf andere und es darf sie auch nicht geben, und in Diskursen gibt es keine "Methoden" und es darf sie auch nicht geben; allenfalls ist der Diskurs selbst die ungestörte Vollstreckung von kommunikativen Kompetenzen, in dem sich erweisen kann, was ein Erziehungs- und Bildungsprozeß noch zu bilden sich allererst anschickt!

Es spielt noch ein Zweites herbei. Verständigungshandeln setzt, ebenso wie - um an LENZENs Analogie zum therapeutischen Prozeß zu erinnern - ein psychoanalytischer Diskurs, ein, nachdem in Interaktionen ein Einverständnis gebrochen ist, eine Störung aufgetreten ist. Der hier verhandelte Begriff von Handeln ist retrospektiv, Handeln wird begriffen "ex post"¹. Damit hat schon zwischen begrifflicher Ebene und praktischem "Objekt" eine Ungleichheit statt, die W. SCHMIED-KOWARZIK in seinem Buch über "Dialektische Pädagogik" so zusammenfaßt:

"Der Bildungsprozeß des Individuums ist ihm (J. HABERMAS - A.L.) keine praktische Aufgabe, die einer theoretischen Anleitung bedarf, sondern wird immer erst dann zum Problem, wenn ein Bildungsprozeß partiell oder total gescheitert und aus dem Heranwachsenden ein Patient geworden ist."² Demgegenüber sei daran zu erinnern, daß "der Erzieher ... den Heranwachsenden nicht, wie der Arzt den Patienten, zur Selbstreflexion seiner bereits vollzogenen Werdensgeschichte zu führen (hat), sondern ... Ziel und Weg eines Bildungsprozesses konkret antizipieren (muß), der dem Heranwachsenden eine gegenüber dem Anspruch der Wirklichkeit zu verantwortende Selbstverwirklichung ermöglicht".³

¹ vgl. BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt 1976, S. 146 ff und 188 ff

² SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974, S. 124

³ ebd. S. 125

SCHLUSSBEMERKUNG.

Hugo GAUDIGs Argument der Reflexivität, Erich WENIGERs Theorem der Bildenden Begegnung, die sehr unterschiedlichen Konzepte auf den je drei Stufen des Steuerungs- und Kommunikationsproblems und vor allem die "Aufhebung" des Problems der Unterrichtsmethode im Sinne von Technisierung wie im Sinne von Verständigung - alle in dieser Arbeit behandelten Beiträge zur Präzisierung dessen, was mit dem Terminus "Unterrichtsmethode" denn nun wohl gemeint sein könne, rekurrieren letztlich auf einen Zusammenhang, der den in der Pädagogik entwickelten Artikulationsschemata, "Verfahrensweisen" usw. gleichsam vorgelagert, aber gegenüber dem "Methodischen" eines jeden Erziehungsprozesses nicht indifferent ist.

Während bis auf den heutigen Tag innerhalb der didaktisch-methodischen Begrifflichkeit der Prozeß der Sach- und Selbstdifferenzierung durch den Begriff der "Artikulation" des Unterrichts "offiziell" abgedeckt wird, hat es sozusagen "nebenher" stets eine unausgesprochene oder ausgesprochene Reflexion auf die Vermitteltheit der Artikulation gegeben. Die Argumente für diese Vermitteltheit waren durchaus unterschiedlich. Hugo GAUDIG hat sie in Beziehung gesetzt zur Institutionalisierung des herbartianischen (nicht: Herbartischen) Unterrichts; Erich WENIGER zu den Stufen der Bildungsgesellschaften; G. THOMA und H. MOSER implizit zum "Artikulationsmuster" der systematisch induzierten Technisierung; D. LENZEN zur Dialektik von Oberflächen- und Tiefenstrukturen, und die Theoreme des Verständigungshandelns zur Vermittlung von Geltungsansprüchen im "Diskurs" usw..

Alle diese Bezüge reflektieren darüberhinaus in ganz unterschiedlicher Weise die Unzulänglichkeit des "didaktischen Dreiecks"; systematisch eingefangen hat keine der referierten Positionen diesen Mangel. Und dennoch legen sie nahe, den Begriff der Unterrichtsmethode gleichgewichtig in den Kontext von Thema, Unterrichtsmethode und Schulstruktur zu stellen. Wenn wir recht sehen, hat jüngst D. BENNER allererst diese auch von uns intendierte Systematik - unter dem Aspekt der "Offenheit" - diskutiert.¹

Entscheidend scheint uns freilich zu sein, daß jene Vermittelt-heit des Prozesses geistiger Aneignung, sei sie bezogen auf schulisch-organisatorisch induzierte "Mechanismen der Reduktion" oder sei sie bezogen auf inhaltlich induzierte Bedingungen des Methodischen, nur als Problem des erzieherischen Handlungszusammenhangs aufgefaßt werden kann.

Mustert man unter diesem Aspekt die behandelten Ansätze, so läßt sich feststellen, daß sie den Begriff des erzieherischen Handelns, wie auch immer, an empirisch oder kontrafaktisch-empirisch "Vorhandenes"/"Gegebenes" anknüpfen, und es läßt sich weiterhin feststellen, daß die verschiedenen Ansätze in sehr verschiedener Weise in der Explikation eines pädagogischen Begriffs des Handelns in Schwierigkeiten und Aporien sich verstricken, wenn überhaupt eine solche Intention mit ihnen verknüpft ist.

Wir möchten dieses zum Schluß mit Blick auf den Begriff der Methodisierung des Unterrichts erläutern.

Der Begriff der Methodisierung bezeichnet im Zusammenhang dieser Arbeit die Form der gesellschaftlichen Vermittlung der Erziehung und der erzieherischen Vermittlung der Gesellschaft. Bezogen auf den Unterricht kann man auch von einem "Muster" der Artikulation sprechen.

Methodisierung/Artikulationsmuster sind das "organisierende Prinzip" des Zusammenhangs von Thema, Methode und Schulstruktur. Sie

¹BENNER, D.: Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis? in: HALLER, H.O./LENZEN, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/1978. a.a.O.S. 56 f.

zielen auf den Handlungszusammenhang des Erziehungs- und Bildungsprozesses, der mit je spezifischen "Bedingungen" je spezifische Bezüge zwischen den drei Momenten selbst hervorbringt.

Der Handlungsvollzug kann unterschiedlich theoretisiert werden; entweder kriterienorientiert oder nicht-kriterienorientiert, und entweder in Referenz an Vorgängiges oder in Referenz an Prinzipien des Handelns.

	Nicht-kriterien-orientiert	Kriterien-orientiert
Vorgegebenes	1.	2.
Prinzipien		3.

Als Prinzipien bezeichnen wir sehr allgemein und recht vage "Prüfungsverfahren", "Beurteilungsmaßstäbe", "Regulative", die das durch Konzepte der Unterrichtsmethoden (auch) angeleitete Handeln und das die Unterrichtsmethoden selbst im Vollzug "realisierende" Handeln nicht festlegen, nicht sagen, was zu tun sei, sondern die am Erziehungsprozeß Beteiligten und in ihn Verstrickten in die Lage setzen, ihr Handeln zu beurteilen als verantwortbar oder nicht verantwortbar. Theoretisierungen des Vorhandenen können, wie wir gesehen haben, wissenschaftstheoretisch-methodologisch sehr unterschiedlich ausfallen, empirisch-analytisch, hermeneutisch, phänomenologisch, pragmatisch usw.

Wir möchten nun für die drei möglichen Felder der Skizze einige Beispiele aus dem Rahmen unserer Arbeit geben.

1. Das Artikulationsmuster kann als "Mechanismus" interpretiert werden, der sich einer systemischen Rationalität verdankt. Das

Technisierungskonzept ist das wichtigste Beispiel einer nicht-kriterienorientierten Theoretisierung des Artikulationsmusters/der Methodisierung in Referenz an das so oder so Vorgegebene von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Andere Beispiele sind H. GAUDIGs formales Argument der Reflexivität, P. MENCKs Definition der Unterrichtsmethode als "Immer-schon-Konstituens" von Unterricht und BELLACKs empirisches Konzept der "pedagogical Moves".

2. Die Kombination "Kriterienorientiert - Anknüpfung an Vorhandenes" mutet auf den ersten Blick paradox an, und doch dürfte diese Form der Theoretisierung der Handlungsvermittlung von Thema, Methode und Schulstruktur die häufigste sein, nicht nur in dieser Arbeit. Hierzu zählen E. WENIGERs hermeneutische "Begründung" der Bildenden Begegnung, H. MOSERs pragmatische Deutung von "Interaktion", H. BLANKERTZs Kriterium der "vorhandenen Wertungsgrundsätze", W. KLAFFKs Adäquanztheorem. Solche Konzepte dürften in der Regel strukturell identische Schwierigkeiten haben wie WENIGERs Methodentheorie.

3. Eine Zuordnung von Ansätzen zum dritten Feld ist schwierig. Der Versuch einer prinzipiengeleiteten, erziehungs- wie bildungstheoretische Momente erlassenden "Theorie des Handelns" (WENIGER) könnte in gewisser Weise an das Konzept der Bildenden Begegnung anknüpfen, denn es hat gegenüber den das Normativitätsproblem (auch) auf die Ebene der Tiefenstruktur projizierenden Vorstellungen, wie wir sie in LENZENs bildungstheoretischem Strukturalismus finden, den Vorteil, eines Begriffes von erzieherischem Handeln nicht verlustig zu gehen: Sicherlich gehören im Großen und Ganzen die Kompetenz- und Diskurs-orientierten Ansätze von LENZEN und MOLLENHAUER zumindest der Intention nach in diese dritte Gruppe, aber gerade deswegen müßte eine Bearbeitung solcher Theoreme in der von uns verfolgten Perspektive von vornherein differenzieren zwischen solchen, die - mit Verlaub - den Erziehungs- und Bildungsprozeß als permanente Seminardiskussion theoretisieren, und solchen, die in der Lage wären, einen Begriff von pädagogischem Handeln zu bewahren, auch wenn und gerade weil man mit einem sol-

chen Begriff Praxis nicht "machen" kann, sondern der Praxis ihre eigene Beurteilung ermöglicht.

Denkbar ist, daß die im Strukturgitteransatz zumindest nicht ausgeschlossene Perspektive auf eine nicht-objektivistisch degenerierte Mäeutik der Eröffnung von "Gewissen" weiterhelfen könnte. Denkbar ist auch, daß dadurch die in dieser Arbeit gelegentlich bemerkte Abkopplung der Pädagogik von ihrer eigenen Geschichte - aus phänomenologischer Sicht selbst ein Phänomen eines methodischen-als-technisierten "Fortschritts" - aufgehoben wird in der Erinnerung an das, worauf eine Erziehungstheorie sich zu beziehen hat, den praktischen Umgang von Erzieher und Zögling.

Für das Problem der Unterrichtsmethode heißt das: Erkennen, daß primär nicht das Problem die "Unterrichtsmethode" ist, sondern die in dieser verharmlosenden Rede gesetzte Verniedlichung der Erziehung zur Anwendung von Techniken oder zur Installierung von Debatten.

Wohlgemerkt: Verniedlichend ist die Rede, aber mit Folgen für das, worauf sie sich bezieht, und wohl nicht zuletzt auch für das "Herzstück der Pädagogik".

LITERATURVERZEICHNIS.

- Achtenhagen, F./Menck, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. in: Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen. München² 1971 S. 197-216.
- Adorno, Th. W.: Soziologie und empirische Forschung. in: ders.: Gesammelte Schriften 8, Soziologische Schriften 1, hrsg. v. R. Tiedemann, Frankfurt 1972, S. 196-217.
- ders.: Theorie der Halbbildung. in: ders.: Gesammelte Schriften 8, Soziologische Schriften 1, hrsg. v. R. Tiedemann, Frankfurt 1972, S. 93-121
- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart 1961
- Albert, H.: Konstruktivismus oder Realismus? Bemerkungen zu Holzkamps dialektischer Überwindung der modernen Wissenschaftslehre. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2, 1971, S. 5-23.
- Apel, K.-O.: Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart. in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. II, Frankfurt 1973, S. 264-311.
- ders.: Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. in: ders. (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976, S. 10-174.
- Aschersleben, K.: Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart Berlin Köln Mainz 1974.
- Bartels, K.: Pädagogischer Bezug. in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. v. J. Speck/G. Wehle, München 1970, Bd. II, S. 268-288.
- Bellack, A. A./Kliebard, H. M. et al.: Language of the classroom. New York 1966.
- Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973
- ders.: Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien F. Fischers für die Didaktik und Curriculumforschung. in: Pädagogische Rundschau, 29, 1975, S. 123-155.
- ders.: Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis? in: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Wissenschaft im Reformprozess. Aufklärung oder Alibi? Stuttgart 1977, S. 38-68

- Benner, D.: Was ist Schulpädagogik? in: Verbolav, J. (Hg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 88-111.
- Bernfeld, J.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1971.
- Blankertz, H.: Bildungsbegriff. in: Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim 1968, S. 103-113.
- ders.: Zur methodischen Leitfrage. Masch. verf. Skript Münster 1970.
- ders.: Theorien und Modelle der Didaktik. München⁶ 1972.
- ders.: Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle; Didaktische Strukturgitter. in: Frey, K. (Hg.): Curriculumhandbuch Bd. II, München 1975, S. 202-214
- Bloch, K.-H.: Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Ratingen 1969.
- Blumenberg, H.: Lebenswelt und Technisierung unter Aspekten der Phänomenologie. Turin 1963.
- Bracht, G. H.: Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. in: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München 1975, S. 94-104.
- Brands, G.: Untersuchungen zur Lehre von den angeborenen Ideen. Meisenheim 1977.
- Brezinka, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. Stuttgart² 1961.
- Brügelmann, H.: Einheitlichkeit durch Operationalisierung - ein Phantom. Zum Lernzieldilemma in den Normenbüchern. in: Flitner, A./Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 71-88.
- Bubner, R.: Handlung Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt 1976.
- Burger, E.: Arbeitspädagogik. Geschichte Kritik Wegweisung. Leipzig² 1923.
- Clostermann, G.: Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule. in: Pädagogisches Magazin, hrsg. v. Fr. Mann. Langensalza 1929, H. 1241, S. 2-28.
- Copei, Fr.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Eingel. und Hrsg. von H. Sprenger. Heidelberg⁹ 1969.

- Dahmer, I.: Theorie und Praxis. in: dies./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim 1968, S. 35-80.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission.: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Masch. verf. Skript. Bonn 1973.
- Dietrich, Th. (Hg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn³ 1969.
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Zur Einführung. in: dies. Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 9-32
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen³ 1971.
- Dowaliby, F. J./Schumer, H.: Lehrerbezogener gegenüber Lernerbezogener Hochschulunterricht in Beziehung zu manifester Angst. in: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. München 1975, S. 161-174.
- Dubin, R./Tavaglia, Th. C.: Das Unterrichtsparadox. Eine vergleichende Analyse der Unterrichtsmethoden an Colleges. in: Menck, P./Thoma, G. (Hg.): Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 14-43.
- Eigler, G.: Didaktische Modelle und die Frage nach einem gemäßen Lernbegriff - ein Beitrag zum Problem eines programmierten Unterrichts in: Die deutsche Schule, 56. 1964, S. 313-324.
- Faber, W.: Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. Diss. Münster 1960.
- Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas. München 1973.
- Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München 1973.
- Fischer, W./Löwisch, D. J./Ruhloff, J.: Arbeitsbuch Pädagogik III. Düsseldorf 1976
- Flammer, A.: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. in: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. München 1975, S. 27-41.
- Flitner, A. (Hg.): Der Numerus Clausus und seine Folgen. Stuttgart 1976.
- Flitner, A./Lenzen, D.: (Einführung). in: dies. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 7-21.

- Flitner, W.: Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre. in:
Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. III. Langensalza
1930, S. 59-118.
- ders.: Theorie des pädagogischen Weges. Weirheit, Berlin ⁹ 1969.
- Foltz, O.: Die Frage als Bildungsmittel. Ein psychologisch-pädagogischer
Versuch. in: Pädagogische Blätter für Mehrerbildung und Lehrer-
bildungsanstalten, hrsg. v. E. Kehr. 1881, 10, Nr. 3, S. 265-278.
- Freyhoff, U.: Bildsamkeit. in: Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissen-
schaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger.
Weinheim 1968, S. 115-135.
- Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. in: Zur
Theorie der Schule. Weinheim Berlin Basel 1969, S. 9-27.
- Garin, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik.
Bd. I, Mittelalter. Reinbeck bei Hamburg 1964.
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen
Hermeneutik. Tübingen ⁴ 1975.
- Garlichs, A./Heipcke, K. et al.: Didaktik offener Curricula. 8 Vorträge
vor Lehrern. Weinheim 1974.
- Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. I.
Leipzig 1917.
- ders.: Die Schule Im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. II. Leip-
zig ² 1922.
- ders.: Didaktische Präludien. Leipzig/Berlin ³ 1923.
- ders. (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau ²
1922.
- Geissler, E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg 1970
- Geissler, G. (Hg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädago-
gischen Bewegung. Weinheim, Berlin, Basel ⁸ 1970.
- Geissler, H.: Modelle der Unterrichtsmethode. Stuttgart 1977.
- Giesecke, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München ² 1974.
- Giesecke, H. et al.: Politische Aktion und politisches Lernen. München
1970.
- Giesecke, H.: Zur Kritik am Normenbuch Gemeinschaftskunde. in: Flitner, A./
Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S.
115-123

- Glaser, R.: Individuum und Lernen. Die neuen Schülermerkmale. in: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. München 1975 S. 109-127.
- Groddeck, N.: Theorie schulisch organisierter Lernprozesse. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Erziehung. Weinheim und Basel 1977.
- Grzesik, J.: Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht. Heidelberg 1976.
- Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. in Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.-O. Apel et al. Frankfurt 1970, S. 120-160.
- ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt ⁴ 1971 Mit einer Einleitung zur Neuauflage.
- ders.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. in: ders./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 101-141.
- ders.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. in: ders./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 142-291.
- ders.: Wahrheitstheorien. in: Wirklichkeit und Reflexion. Festschrift für Walter Schulz. Pfullingen 1973, S. 211-265.
- ders.: Was heißt Universalpragmatik? in: Apel, K.-O. (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976, S. 174-273.
- Härtig, P.: Hugo Gaudig. Vierzig Jahre Arbeitsschule in Theorie und Praxis. in: Die Schule, 3, 1948, H. 12, S. 486-495.
- Haller, H.D./Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch kontrovers 1. Repliken zum Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, "Lehrjahre in der Bildungsreform. Stuttgart 1977.
- Hanisch, Th./Meyer, H.L.: Bildungsreform und schulischer Alltag. Was leisten lernzielorientierte Richtlinien für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers? in: Haller, H.-D./Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Stuttgart 1977, S. 38-68.
- Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. in: Kochan, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt 1970 S. 110ff.

- Heinze, Th.: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München 1976.
- Heitger, M.: Die Zerstörung der pädagogischen Ansicht durch den Einsatz von Erziehungs-"mitteln". in: ders. (Hg.): Erziehung oder Manipulation. Zur Problematik der Erziehungsmittel. München 1969, S. 62-77.
- Henningsen, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. in: Neue Sammlung, 2, 1962, S. 450-461.
- ders.: Peter stört. in: Flitner, W./Scheuerl, A. (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 51-71.
- ders.: Jeder Mensch erfindet sich eine Geschichte. Max Frisch und die Autobiographie. in: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 4, 1971, H. 3, S. 167-176.
- ders.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.
- v. Hentig, H.: Abiturnormen gefährden die Schulreform. in: Flitner, A./Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 21-41
- Herbart, J. Fr.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. in: Herbart, J. Fr.: Pädagogische Schriften. Bd. II. Pädagogische Grundschriften. hrsg. v. W. Asmus. Düsseldorf/München 1965, S. 9-159.
- Heymann, R. W.: Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen, insbesondere zwischen Lernmethoden und Lerninhalten. in: Frey, K. (Hg.): Curriculumhandbuch, Bd. II, München 1975, S. 69-76.
- Holzcamp, K.: Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre. Berlin 1968.
- ders.: Konventionalismus und Konstruktivismus. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2, 1971, S. 24-39
- ders.: "Kritischer Rationalismus als blinder Kritizismus. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2, 1971, S. 248-270.
- Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbeck 1975.
- ders.: Unterrichtsforschung als angewandte Sozialisationsforschung. in: betrifft: erziehung, 7, 1974, H. 9, S. 47 ff.
- ders.: (Hg.): Soziologie der Erziehung. Einleitung. Weinheim 1974.
- Husserl, E.: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hg. v. L. Landgrebe. Hamburg⁵ 1976.

- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hg. v. W. Biemel, Husserliana Bd. VI, Haag² 1976.
- Just, K.: Über die Form des Unterrichts. Eine Untersuchung aus dem Gebiete der allgemeinen Methodik. in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, hg. v. Th. Vogt, 15, 1883, S. 129-154.
- Kaiser, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. in: Menck, P./Thoma, G. (Hg.): Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 129-145.
- ders.: Implikationen des Implikationszusammenhangs. in: Benner, D. (Hg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag. Kastellaun 1977, S. 109-137.
- ders./Menck, P.: Didaktik und Methodik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren. in: Menck, P./Thoma, G. (Hg.): Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 145-158.
- Kallós, D.: Zur Bedeutung der ATI-Forschung für die Pädagogik und für die Theorie und Praxis des Unterrichts. in: Schwarzer, R./Steinhagen K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. München 1975, S. 174-187.
- Kaufmann, J.N.: Löst der Strukturalismus die Kausalanalyse ab? in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, Bd. VIII, H. 1 1976, S. 75-99.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1957.
- ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Berlin/Basel 8/9 1966.
- ders.: Die Inhalte des Lernens und Lehrens - das Problem der Didaktik im engeren Sinne. in: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd. II, Frankfurt 1970, S. 55-93.
- ders.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 1, S. 77-95.
- ders.: Replik auf P. Mencks "Anmerkungen zum Begriff der Didaktik" in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 5, S. 803-810.
- ders./Born, W.: Von der "bildungstheoretischen Didaktik" zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff? Interview zwisch. W. Klafki und W. Born. in: Schwarz auf Weiss, 1977, H. 1, S. 1-9

- Kohlberg, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. in: Döbert, R./Habermas, J.: Nunner-Winkler, G. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 225-253.
- Kokemohr, R./Uhle, R.: Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lernprozessen. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 6, S. 857-881.
- Kuhlmann, W.: Reflexion und kommunikative Erfahrung. Untersuchungen zur Stellung philosophischer Reflexion zwischen Theorie und Kritik. Frankfurt 1975.
- v. Kutschera, F.: Sprachphilosophie. München² 1975.
- Landmann, M.: Elenktik und Mäeutik. Bonn 1950.
- Langewand, A.: Anmerkungen zu HÄnisch/Meyer: Bildungsreform und schulischer Alltag. Was leisten lernerzielorientierte Richtlinien für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers? in: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch kontrovers 2. Repliken zum Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Stuttgart 1978, S. 69-74.
- Lehmensick, E.: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926.
- Lenzen, D.: Eine "edukative" Strategie für Curriculumentwicklung. in: Blankertz, H. et al.: Curriculumforschung-Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen² 1971, S. 118-151.
- ders.: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. Frankfurt 1973
- ders.: Unterrichtsplanung "nach...". Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. in: Gesamtschule, 1975, H. 4, S. 11-15.
- ders.: Struktur, Strukturalismus und strukturelle Theorie der Erziehung und des Unterrichts. in: ders. (Hg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts, Kronberg/ts. 1976, S. 8-18.
- ders.: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. in: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976, S. 138-163.
- ders./Meyer, H. L.: Das didaktische Strukturgitter - Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. in: Lenzen, D. (Hg.): Curriculumentwicklung für die Kollegscheule - der obligatorische Bereich. Frankfurt 1975, S. 185-255.
- Lohmann, Chr./Prose, F.: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975.

- Louis, E.: Unterrichtliche Steuerung und Selbständigkeit des Denkens. München 1974.
- Lübbe, H.: "Sprachspiele" und "Geschichten". Neopositivismus und Phänomenologie im Spätstadium. in: Kantstudien, 52, 1960/61, S. 220 - 243.
- Luhmann, N.: Die Praxis der Theorie. in: ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen² 1971, S. 253-267.
- ders.: Rechtssoziologie, Bd. I. Hamburg 1972,
- ders.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt 1973.
- ders.: Macht. Stuttgart 1975.
- ders.: Soziologie der Moral. in: Luhmann, N./Pfürtner, St. H. (Hg.): Theoriertechnik und Moral. Frankfurt 1978. S. 8-117.
- Marrou, H. I.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977 (Taschenbuchausgabe).
- Menck, P.: Ansätze zur Erforschung der Unterrichtsmethode in der BRD. in: ders./Thoma, G. (Hg.): Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 159-185.
- ders.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt 1975.
- ders.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik. Zu W. Klafkis Beitrag in H. 1/76 dieser Zeitschrift. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 5, S. 793-801.
- Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972.
- Mollenhauer, K.: Pädagogik und Rationalität. in: ders.: Erziehung und Emanzipation. Fünf polemische Skizzen. München² 1969, S. 55-75.
- ders.: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München² 1974.
- ders./Rittelmeyer, Chr.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- Moser, H.: Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie, in: ders. (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts. 1977. S. 7-65.
- Münch, R./Schmid, M.: Konventionalismus und empirische Forschungspraxis. in: Zeitschrift für Sozialpsychologie. 1. 1970, S. 299-310.
- Natorp, P.: Zur Frage der logischen Methode. Mit Bezug auf E. Husserls "Prolegomena zur reinen Logik". in: Husserl. hrsg. v. H. Noack. Darmstadt 1973, S. 1-16.

- Nipkow, K.E.: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der evangelischen Religionslehre. in: Flitner, A./Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 100-115.
- Nohl, H.: Die Theorie der Bildung. in: ders./Pellat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. I, Langensalza 1933, S. 3-80.
- Odenbach, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1961
- Oevermann, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. in: Hurrelmann, K. (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Hamburg 1976, S. 34-52.
- Otto, B.: Die Schulreform im zwanzigsten Jahrhundert. in: ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt v. K. Kreitmair. Paderborn 1963, S. 24-44.
- Otto, G.: Das Normenbuch Bildende Kunst. in: Flitner, A./Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 138-146.
- Reichwein, G.: Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Hrsg. v. G. Hausmann. Bad Heilbronn 1963.
- Rein, W.: Pädagogik im Grundriß. Stuttgart² 1893.
- Ricoeur, P.: Husserl und der Sinn der Geschichte. in: Husserl, hrsg. v. H. Noack. Darmstadt 1973, S. 231-277.
- Roeder, P.M./Schümer, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Eine empirische Untersuchung über die Zusammenhänge der Interaktionsstrukturen mit der Schülersprache im Unterricht. Düsseldorf 1976.
- Roeder, P.M./Leschinsky, A. et al.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- Roth, L.: Effektivität von Unterrichtsmethoden. Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Hannover 1971.
- Rumpf, H.: "Konkurrenzlernen". Gedanken zum Leistungsprinzip. in: ders.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976, S. 129-143.
- ders.: Divergierende Muster in der Curriculumforschung. in: ders.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976, S. 53-89.
- ders.: Normenbücher ohne Norm. in: Flitner, A./Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 60-71.

- Salzmann, Chr.: Impuls - Denkanstoß - Lehrerfrage. Zum Problem der Aufgabenstellung im Unterricht. Essen⁴ 1977.
- Sauer, K.: Zur didaktischen und methodischen Bedeutung der Frage im Unterricht. in: Die deutsche Schule, 58, 1966, S. 430-444.
- Schapp, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden² 1976.
- Scheibner, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen. Leipzig² 1930.
- ders.: Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Heidelberg⁴ 1955.
- Schmidt, A.: Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx. Neuauflage Frankfurt 1971.
- Schmied, D.: Vergleichbarkeit und prognostischer Wert der "Vereinheitlichten Abiturprüfungen". in: Flitner, A./Lenzen, D. (Hg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977, S. 88-100.
- Schmied-Kowarzik, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- Schörken, R. (Hg.): Curriculum "Politik". Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen 1974.
- Schreiner, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Frankfurt 1973.
- Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung. in: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund.⁵ 1970, S. 13-48.
- Schwarzer, R./Steinhagen, K.: Adaptiver Unterricht als Beitrag zu einer pädagogischen Ökologie. in: dies. (Hg.): Adaptiver Unterricht. München 1975, S. 11-26.
- Schwenk, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963.
- ders.: "Bildsamkeit" als pädagogischer Terminus. in: Pädagogische Blätter. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Ratingen 1967, S. 180-207.
- ders.: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik. Frankfurt 1974.
- Searle, J. R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt 1971.
- Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Stuttgart³ 1965.
- ders.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Studienausgabe, Bd. I, Teil 1, Berlin/Heidelberg/New York 1974.

- Stöcker, H.: Arbeitsschule, ihre Vorläufer und die kulturelle Krise der Gegenwart. in: Die Schule, 4, 1949, H. 3, S. 117-123.
- Theunissen, M.: Gesellschaft und Geschichte. Zur Kritik der kritischen Theorie. Berlin 1969.
- Thoma, G.: Zur Entwicklung und Funktion eines didaktischen Strukturgitters für den politischen Unterricht. in: Blankertz, H. et al.: Curriculumforschung, Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen ² 1971, S. 67-97.
- ders.: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. in: Menck, P./Thoma, G. (Hg.): Unterrichtsmethode- Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 186-213.
- Toulmin, St.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts. 1975.
- Treiber, B./Petermann, F.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. in: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 1976, H. 4, S. 525-546.
- Turiel, E.: Entwicklungsprozesse des moralischen Bewußtseins des Kindes. in: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 115-150.
- Uhle, R.: Verständnisarbeit in Unterrichtlichen Interaktionen. in: Unterrichtswissenschaft, 1977, Nr. 3, S. 197ff.
- Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim /Basel 1976.
- Watzlawik, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. Bern 1969.
- Wellendorf, F.: Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. in: Goldschmidt, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Probleme und Ansätze. Heidelberg ² 1973, S. 68-111.
- ders.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973.
- Weniger, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte. in: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. III, Langensalza 1930, S. 3-55.
- ders.: Die Autonomie der Pädagogik. in: Ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hrsg. v. B. Schonig, Weinheim und Basel 1975, S. 11-29.
- ders.: Theorie und Praxis in der Erziehung. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hrsg. v. B. Schonig, Weinheim und Basel 1975, S. 29-45

- Weniger, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. hrsg. v. B. Schonig. Weinheim und Basel 1975, S. 107-125.
- ders.: Bildungsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. hrsg. v. B. Schonig. Weinheim und Basel 1975, S. 187-199.
- ders.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. hrsg. v. B. Schonig. Weinheim und Basel 1975, S. 199-295.
- ders.: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. in: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hrsg. v. B. Schonig, Weinheim und Basel 1975, S. 295-367.
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1971 (Taschenbuchausgabe).
- Ziller, T.: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.
- ders.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig² 1884.

Lebenslauf.

Als Sohn des Prokuristen Alfred Langewand und seiner Ehefrau Johanna, geb. Büscher, am 26. Oktober 1950 in Strang/Bad Rothenfelde geboren, wurde ich im Jahre 1957 in die "Heilig-Geist-Schule" zu Osnabrück eingeschult. Nach Wechsel auf die "Haster Volkschule" im Sommer 1958 bestand ich im Jahre 1961 die Aufnahmeprüfung des altsprachlichen "Ratsgymnasiums" in Osnabrück, von dem ich 1965 auf das neusprachliche "Graf-Stauffenberg-Gymnasium"/Osnabrück überwechselte, auf dem ich 1969 die Reifeprüfung ablegte. Nach dreimonatiger Wehrdienstzeit bis September 1969 leistete ich den zivilen Wehersatzdienst am Albertinenkrankenhaus in Dissen/Bad Rothenfelde ab, den ich mit der Ausbildung zum "Krankenpflegehelfer" am 1. Oktober 1970 beendete. Ab Wintersemester 1970/71 Studium der Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Philosophie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Nach Erlangung des Diploms in Pädagogik im November 1975 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, an der ich mein Studium mit der Erlangung des Doktorgrades im Hauptfach Pädagogik und den Nebenfächern Soziologie und Philosophie abschliessen möchte.

